Digitized by the Internet Archive
in 2007 with funding from
Microsoft Corporation

http://www.archive.org/details/mallatmallajourn19madu01

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Herausgegeben vom

NATIONALEN LEHRERSEMINAR

zu MILWAUKEE, WIS.

Schriftleiter:

Max Griebsch, Seminardirektor.

Leiter der Abteilung für das höhere Schulwesen:

Prof. Dr. E. C. Roedder,

Staatsuniversität Wisconsin.

Neunzehnter Jahrgang.

1918.

Verlag:

NATIONAL TEACHERS' SEMINARY

558 to 568 Broadway, Milwaukee, Wis.

399272
8.1.42

PF
3003
M6
v.19

Inhaltsverzeichnis.

Offizielles.

Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar 91

Protokoll der Vorstandssitzung des Lehrerbundes 57, 243

Aufsätze.

A Letter of Our President 169

Betz, F., First Year Work in German—Some Experiences 62

Cutting, Starr W., Modern Languages in the General Scheme of American Education 25

Deihl, J. D., Adjusting Instruction in German to Conditions Imposed by the War 128

Deihl, J. D., Reading 249

Eiselmeier, J., Ein Beitrag zur Lehrerbildungsfrage 183

E. K., Gerlingua, Ein neues Märchen 259

Fick, H. H., Zur Geschichte des Nat. Deutscham. Lehrerbundes. 217

Fuchs, Karl, P. K. Rosegger als Erzieher 199

Jenny, Florence G., A Survey of the Preparation of Teachers of German in the High Schools of the U. S. 121, 146

Kolbe, P. R., The Door to Germanics 11

Kübler, Fritz, Sprache und Sprachleben 1

L. B., England und das Studium der modernen Sprachen 226

Moeller, Olga, The German Language Will Never Die 145

Moeller, Olga, The Pictorial in Education 35

——, Modern Language Study in Great Britain 244

Potel, Instruction in German in French Schools 170

Roedder, E. C., The Scope and Method of Folklore Study 97

Schnyder, O., Zivilisation und Kultur 40

Schönrich, Carl Otto, Vor fünfzig Jahren 60

Schütze, Martin, Marion D. Learned (Ein Nachruf) 89

Spanhoofd, E., The Practical Study of Phonetics 229, 256

Stroebe, L. L., Der deutsche Unterricht und die deutsche Kunst 154, 172

Tupper, Friederich, The Awful German Language 193

——, Zur Methode des fremdsprachlichen Unterrichts 73, 93

Berichte.

Ernst, Adolphine B., The Status in German in Great Britain 110

Griebsch, Max, Jahresbericht über die Tätigkeit des Nationalen Lehrerseminars 206

Kind, John L., Third Annual Meeting of the Ass'n of M. L. T. of the Central West and South 134

Roedder, Edwin C., Der gegenwärtige Stand des deutschen Sprachunterrichts an den Colleges und Universitäten der Ver. St. 260

Roedder, Edwin C., Fünfte Jahresversammlung der Wis. Ass'n of M. F. L. T. 159

Roedder, Edwin C., Jahresversammlung der Central Division of the M. L. A. of A. 14
Whyte, John, Jahresversammlung der Eastern Division of the M. L. A. of A. 42

Korrespondenzen.

Alumnenecke 18, 78, 163, 272
Baltimore (Carl Otto Schönrich). 263
Buffalo (L.) 265
Californien (V. B.) 266
Chicago (Emes) 44, 266
Cincinnati (E. K.).....45, 267
Cleveland (M. S.) 268
Dayton, Ohio (O. P.)..... 269
Evansville (H. A. Meyer).....113, 269
Milwaukee (J. Dankers).....46, 78
Milwaukee (Hans Siegmeyer).... 270
New York 113
New York (John Hülshof)..... 270
Philadelphia (Emma Haevernick) 271
Pittsburgh (H. M. Ferren)..... 271

Umschau.

Amerika.

America Deaf and Dumb..... 21
Amerikanische Turnzeitung über Unvernunft 212
Atlantic Monthly, Thoughts of a Teacher of German..... 273
Baltimore, Henninghausen † ... 48
Baltimore, Deutsche Zeitung eingegangen 141
Barnes, Zusammenstellung von Ansichten über deutschen Unterricht 82
Bayfield, Deutsche Lehrbücher zerrissen 82
Berufliche Vorbildung der Lehrer für High Schools..... 47
Boston, Zahl der Dienststunden für Lehrer 210
Boston Transcript, The use of various foreign languages.... 237
Brown, Thomas K., über die deutschen Textbücher 115
Bryce, The Worth of Ancient Literature to the Modern World 114
Chicago, Der Zeitgeist..... 19
Chicago, Cole über weiblichen Einfluss im Erziehungswesen. 48
Chicago, Schmidhofer als Leiter des fremdsprachlichen Unterrichts 48
Chicago, Schulen mit deutschem Unterricht 48
Chicago, Fehlbetrag im Schuletat 81
Chicago, Tagsatzung des Ill. Turnbezirks 190
Chicago, Nachfolger für Shoop. 209
Chicago, Ella Flagg Young †... 234
Cincinnati, Rücktritt Dr. Ficks 164, 235
Cincinnati, Gegner des deutschen Unterrichts 19
Claxton über Beibehaltung des deutschen Unterrichts 138
Claxtons Stellung zum deutschen Unterricht 80
Claxton an die Schulleiter..... 191
Cleveland, Neuer Typ von Schulhäusern 82
Cloyd, David E., Geschichte der modernen Erziehung 209
"Commerce and Finance" on German Instruction 192
Duluth, Abschaffung des deutschen Unterrichts 20
East St. Louis, Bekämpfung des fremdsprachlichen Unterrichts 239
Ehrenliste der American Defense Society 274
Eliot, Chas. W., Latin and the A. B. Degree 114
Erhöhung der Lehrergehälter.. 191
Evansville, Englische Predigten in deutschen Gemeinden..... 141
Evansville, Deutsche Zeitung eingegangen 141
Francke, Kuno, auf dem Wege der Besserung 48
Freistellen für Französinnen... 165
Ginn & Co., Goldenes Jubiläum. 115
Gordy, H. Miles, über den deutschen Unterricht 210
Hailmann, Dr. Wm. 117
Illinois, Jahrbuch der historischen Gesellschaft 140
Indianapolis, Abschaffung des deutschen Unterrichts 47
Ithaca, Andrew D. White †..... 234
Jahresversammlung der Wis. T. A. 209
Judd, Chas. H., über den deutschen Unterricht 139
Keidel, Dr. Heinrich, Amtsniederlegung 21

Kentucky, Veto Gouverneur Stanleys 116
Lehrerseminar, Besuch des Lehrausschusses 79
Lehrerseminar, Benefizvorstellung im deutschen Theater . . . 79
Lehrerseminar, Mary H. Ladd † 79
Lehrerseminar, Namensänderung der Musterschule 164
Lehrerseminar, Dr. Louis F. Frank † 163
Lehrerseminar, Jahresprüfung und Schlussfeier 163, 190
Lehrerseminar, Eröffnung des neuen Schuljahres 190
Lehrerseminar, Jahrbuch der Schüler 190
Lehrerseminar, Amtsjubiläum von Dir. Griebsch 208
Lehrerseminar, Namensänderung 208
Lehrerseminar, Influenza-Bann . . 234
Los Angeles, Über den deutschen Unterricht 116
Madison, Wisconsins fremdsprachliche Lehrer 140
Madison, Chas. R. Van Hise † . . 234
Madison, Nachfolger von Van Hise 273
Michigan, Lehrerpersonal der deutschen Abteilung 117
Milwaukee, Das deutsche Theater 141
Milwaukee, Fortbestand der deutschen Bühne 164
Milwaukee, Fremdsprachlicher Unterricht in den Volksschulen 190
Milwaukee, Entgermanisierung des Deutschen 192
Milwaukee, Amerikanisierungskonferenz 273
Minnesota, Kontrolle der Privatschulen 47
Minnesota, Nur amerikanische Bürger als Lehrer 164
M. L. A., Jahresversammlung 138, 209
Modern Language Journal . . 164, 274
Moral Values in Secondary Education 165
National School Service 190
N. E. A., Versammlung der Schulleiter 21
N. E. A., Neue Mitglieder 140
N. E. A., Beschluss über Unterrichtssprache 140
N. E. A., Entziehung der Ehrenmitgliedschaft 191
N. E. A., Tagung in Milwaukee 239, 274
N. E. A., Department of Superintendence 239
Nebraska, Vernünftigere Stellungnahme dem deutschen Unterricht gegenüber 238
New Jersey, Beibehaltung des deutschen Unterrichts 140
New York, Erste Amtshandlung des Schulrats 47
New York, Rücktritt Prof. Stowells 81
New York, Beschädigung von Lehrbüchern 82
New York, Eltinger neuer Schulsuperintendent 138, 165
New York, Deutsche Lehrbücher auf dem Index 139
New York, Erhöhung der Lehrergehälter 191
New York, Staatliche Fortbildungsschule 239
New York, L. A. Wilkins über „Spanish in the High Schools" 274
O'Shea, M. V., über den deutschen Unterricht 209
Philadelphia, Abschaffung des deutschen Unterrichts 165
Pittsburgh, Versammlung der N. E. A. 164
Pittsburgh, Mindestgehalt für Lehrer 210
Präsident Wilson über Schule . . 191
San Francisco, Ankauf von Büchern 140
Schulbesuch während des Krieges 47
Schulverhältnisse in den kriegführenden Ländern Europas. 80
Spehr, O. Theodor † 82
St. Louis, Abschaffung des deutschen Unterrichts 140
St. Louis, Abschaffung der deutschen Samstagsschulen 20
Summit, N. Y., Versuch zur Beseitigung des deutschen Unterrichts 165
Texas, Vorlage gegen den deutschen Unterricht verworfen . . 82
Turnvereine und deutscher Sprachunterricht 116
Verteidigung des deutschen Unterrichts 79, 81

Washington, All Year Schools.. 138
Washington, Gründung eines besonderen Unterrichtsministeriums 234
Washington, Shortage of Teachers 239
Weiss, Alma J., Musik und das Studium der modernen Sprachen 139
Wisconsin, Bulletin der Lehrer fremder Sprachen 19
Wisconsin Teachers' Association 239
Wisconsin, Unterstützung von Studenten 273

China.
Neues Alphabet 273

Dänemark.
Gjellerup, Karl, Inhaber des Nobelpreises 240
Nobelpreis 50

Deutschland.
Berlin, Ausgaben für das Schulwesen 21
Berlin, Begabten-Schule 50
Berlin, Erholungsheim für Kinder 274
Besuch der deutschen Universitäten 240
Einheitsschule 21, 50, 211
Hildebrandt, Paul, über gegenwärtige Schulverhältnisse . . . 165
Jahrbuch des deutschen Lehrervereins 21
Lutherschriften 83
Preussen, Lehrkräfte verloren.. 239
Reclam's Universalbibliothek, Jubiläum 82
Sprengel, J. G., Heimische Wesensart 141
Württemberg, Lehrerinnen an Seminaren 49
Württemberg, Verbindung der Bildungsanstalten 211
Württemberg, Geldentwertung . 240
Württemberg, Verein zur Förderung der Begabten 274
Zeitschrift für philosophische Pädagogik 49
Zukunftsschule 50

England.
Anmeldungen für den Lehrerberuf 211
Ausdehnung der Primärschule.. 51
Cambridge Universität- Aufnahmebedingungen 48
Deutschunterricht in England.. . . . . 210, 244
Lehrer einberufen 211
Neues Schulgesetz 240
Oxford, Anzahl der Studenten.. 165
Oxford, Verleihung des Doktortitel 240
Sheffield, Schulgeldfreie Mittelschule 211

Finnland.
Schulwesen 50

Frankreich.
Fortbildungsschule, obligatorisch 51
Freistellen für Französinnen an amerik. Universitäten 165
Vorbereitung für Handel und Industrie 211

Holland.
Eigenes Unterrichtsministerium 274
Staatshilfe für Schulen 50
Schulstatistik 50

Oesterreich-Ungarn.
Denkschrift über Lehrerbildung 117
Fünfjährige Seminare 49
Lehrerinnen angestellt 50
Zukunftsschule 50

Polen.
Kucharzewski, Ministerpräsident 50
Obligatorischer Schulunterricht. 239

Russland.
Frauenuniversitäten 50
Phonetische Schreibweise 21

Schweden.
Kalmar, erste Seminarleiterin.. 21
Reorganisation der Lehrerbildung 50
Volkshochschule, Jubiläum 142

Schweiz.
Genf, Frauenhochschule 165
Influenzagefahr 270
Keine jouets militaires 240
Kohlennot 141
Pfadfinderbund 50
Zürich, Stiftungsfest der Universität 165

Gedichte.

Doernenburg, Emil, Am Abend... 142
Doernenburg, Emil, Das Bild zu Sais 142
Doernenburg, Emil, Liebe Störung 57
Doernenburg, Emil, Wenn die Schatten sinken 51
Van Loon, G. E., Schiller..... 142

Bücherbesprechungen.

Bierwirth, H. C., & Herrick, A. H., Ährenlese (E. C. Roedder)..... 166
Bloomfield, Leonard, An Introduction to the Study of Languages (A. W. Aaron)..... 55
Fick, Alma S., Storms Immensee (J. W. Becker)..... 56
Florer, W. W., Liberty Writings of Dr. Hermann Kiefer (J. E.)... 52
Heller, Otto, Lessings Minna von Barnhelm (R. A. D. Owen)... 118
Hervey, Wm. Addison, Syllabus and Selected Bibliography of Lessing, Goethe, Schiller (E. C. Roedder) 275
Koenig, Alfred E., & Myers, Walter R., Kleine deutsche Grammatik (F. E. Held)..... 22
Prokosch, E., The Sound and History of the German Language (A. W. Aaron) 83
Spindler, George N., The Life of Karl Follen (E. C. Roedder)... 213
Straube, Bernhard, Märchen und Sagen (M. G.) 118

Eingesandte Bücher.

Doniat, Josephine C., Das Peterle von Nürnberg (Blüthgen)..... 86
Hervey, Addison, Syllabus and Selected Bibliography of Lessing, Goethe, Schiller..... 214
Krause, Carl A., & Scherer, Peter, Beginners' German 214
Ohlmann, Hanna M., Schritt für Schritt 86
Pasmore, David, Karl Gutzkow's Short Stories 214
Rendtorff, Emma, Drei Märchenspiele 86
Roulston, R. B., Gustav Adolfs Page (C. F. Meyer)..... 86
Scholz, Frederick W., German Science Reader 86
Straube, B. C., Märchen und Sagen 86

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX. **Januar 1918.** **Heft 1.**

Sprache und Sprachleben.*

Von **Fritz Kühler**, Zürich.

Die Sprache, die geschriebene sowohl als die gesprochene, weist Erscheinungen auf, die für gewöhnlich, beim raschen Gebrauch des Wortes unbeachtet bleiben oder als so geringfügig empfunden werden, dass man sich dabei nicht länger aufhält, Erscheinungen, die aber bei einiger Aufmerksamkeit doch unsere Neugier oder unser Befremden erregen, weil sie von den herkömmlichen Regeln abweichen oder wenigstens damit im Widerspruch zu stehen scheinen.

So können wir bei: je paie (payer, je paye) zweierlei Aussprachen beobachten, desgleichen auch bei „soulier" (mit oder ohne l mouillée).

Anderseits fällt uns gelegentlich eine durchaus richtige Form als fremdartig auf, und es braucht einen Augenblick der Überlegung, um

* **Vorbemerkung. — Die nachstehenden Ausführungen, die der Schweizerischen Lehrerzeitung entnommen sind, fassen die Hauptgedanken einer mehrstündigen Vorlesung zusammen, die Professor Ch. Bally am ersten Ferienkurs des Instituts Jean Jacques Rousseau in Genf über das Thema hielt: La langue dans ses rapports avec la vie du langage.**

Die im folgenden angeführten Beispiele und Belege sind naturgemäss der französischen Sprache entnommen; indessen sind doch die betreffenden Beobachtungen so allgemeiner Natur, dass sie wohl auch zu entsprechenden Untersuchungen in der deutschen Sprache anregen können und damit auf eine Art der Sprachbetrachtung hinweisen, wie sie noch zu wenig bekannt ist und geübt wird. D. R.

die Störung zu beseitigen; z. B. in der Wendung: l'impression qu'a produi*te* mon extérieur.

Soll ich schreiben: J'ai toute*s* sorte*s* de raisons de croire oder: J'ai toute sorte.....?

Gar oft kann man mit der Bindung des „t" hören: Ils étaient prêts à se battre — während doch eigentlich mit dem „s" gebunden werden sollte, und der Fehler kommt uns erst nach einiger Überlegung zum Bewusstsein.

Statt zu sagen: J'ai subi un échec gebrauchen wir die Form: J'ai échoué, obgleich die beiden Wörter etymologisch nicht identisch sind.

Es geschieht, dass ohne Bedenken „la livraison" von „le livre" hergeleitet wird, während die genauere Kenntnis der Sprache dies ausschliesst.

Der Dichter Pierre Loti erlaubt sich die Neubildung „poilaison" in der Wendung: „un vieillard tout couvert d'une poilaison blanche" und bereitet damit dem sprachlich geschulten Leser im ersten Moment fast einiges Unbehagen.

Einzelne der genannten Beispiele und tausend andere sind das Ergebnis eines augenblicklich sich einstellenden Zögerns seitens des eben Sprechenden, der sich dessen selber gar nicht einmal bewusst ist; andere wieder befremden erst den Hörer oder Leser: alle aber stellen den aufmerksamen, gewissenhaften Beobachter vor die Frage „Warum?" und lassen ihn mehr und mehr erkennen, dass die Sprache nicht etwas Steifes, Starres, ein durchaus in Regeln gefasstes Gebilde ist, sondern etwas Wandelbares, dessen Entwicklung von andern Faktoren als der Tätigkeit der Grammatiker und Sprachgelehrten bedingt ist.

Die Sprache ist nicht, wie Grimm und andere früher glaubten, ein Organismus, der durch sich allein und für sich besteht. Heute wird sie definiert als ein Ausdrucksmittel des menschlichen Geistes, das zwar seine bestimmte, wohl aufgebaute Form besitzt, aber dennoch einem steten Wechsel unterliegt. Sie ist einerseits ein Äusserungsmittel, anderseits ein Werkzeug der Mitteilung. Für die einen Sprachforscher bedeutet sie in erster Linie eine psychologische Tatsache, für die andern eine soziale Erscheinung, bei welcher der Einfluss des Individuums nicht mehr zu erkennen ist oder zum mindesten nicht mehr bestimmt werden kann. Der letztern Ansicht ist z. B. Saussure, wenn er die Sprache betrachtet als ein System allseitig anerkannter, konventioneller Zeichen, deren sich jeder einzelne Mensch bedient. Er kann es nicht nach seinem Willen ändern, sondern nur mit der Zustimmung der Gesamtheit. Wenn so, wie schon eine objektive Beobachtung lehrt, die Sprache einem steten Wechsel unterworfen ist, so befindet sie sich in jedem Moment in einem bestimmten wenn auch nicht leicht bestimmbaren Zustand. Nun gibt es zwei Arten der Sprachbetrachtung, die man vergleichen könnte mit den

Längs- und Querschnitten, welche die Botaniker an einer gewachsenen Naturform studieren; jenen entspricht die historische Sprachwissenschaft, diesen die synchronistische. Die erstgenannte zeigt die Entwicklung der Sprache im Laufe der Zeit, die zweite sucht sich ein Bild der Sprache in einem bestimmten Zeitpunkt zu machen.

Im allgemeinen bedienen wir uns der Sprache mit dem Gefühl, dass uns ein wohlgeordnetes System von Zeichen, lautlichen Ausdrucksmitteln zur Verfügung stehe, das vor uns schon bestanden habe und nach uns weiter bestehen werde. Wir gebrauchen diese allgemein gültigen Zeichen, um unsere verschiedenen Gefühle und Gedanken auszudrücken, ähnlich wie der geschickte Jongleur mit einer Anzahl Kugeln die verschiedensten Kombinationen wirft. Wenn irgendwo oder — wann eine Änderung des Systems eintritt, so wird sie dem Betreffenden für gewöhnlich nicht bewusst; jedenfalls hat er dabei nicht die Absicht, das System zu stören; sondern die Ursache liegt im Inhalt selber, der sich gewissermassen zum Ausdruck durchgerungen hat. Man hat wohl zu unterscheiden zwischen der Sache selbst und der sprachlichen Form, in der sie dargestellt wird. Wer sich erlaubte zu sagen $2 \times 5 = 11$, wird damit einen stärkeren Eindruck erzielen, als wer sich der Wahrheit entsprechend mit 10 begnügt; dasselbe trifft zu für den Satz: Der Mensch stirbt und leidet viel. Beide Sätze sind sprachlich richtig geformt, ihre besondere Wirkung beruht allein auf dem Inhalt. Ein psychologischer Irrtum bedingt also nicht ohne weiteres einen sprachlichen Fehler. Ebensowenig zeigt der Satz: „Die Frauen haben lange Haare, aber kurze Gedanken", formell etwas Auffallendes; wiederum wirkt die besondere Art des Gedankens an und für sich. Umgekehrt beruht in dem Beispiel „cela est tout à fait très bien" (aus Cyrano de Bergerac) der verstärkte Eindruck auf der sprachlichen Gestaltung, die der hergebrachten nicht entspricht.

Die Sprache ist ein System von reinen Werten. Sie ist einem Raum vergleichbar, der nur besteht, weil er Zwischenraum ist. Sie ist gewissermassen der Zwischenraum zwischen der Masse der Ideen einerseits und der Menge der Laute anderseits. Wie ein Blatt Papier nicht denkbar ist ohne Vorder- und Rückseite, so die Sprache nicht ohne die beiden genannten Gebiete. Ihre Elemente verdanken ihre Bedeutung nur der gleichzeitigen Anwesenheit (Koexistenz) anderer Elemente. Sie heben sich gegeneinander ab vermöge der Tatsache des Gegensatzes, der Gegenüberstellung. So kommt dem Wort „frontière" neben „limite" seine ganz besondere Bedeutung zu; sie wird sich ändern, bzw. ausdehnen, falls einmal das Wort „limite" aus irgendeinem Grunde verschwinden sollte. Dies würde zugleich eine Änderung des Systems selbst bedingen, so geringfügig sie auch zunächst erscheinen mag. Ähnlich verursacht das Auftauchen des Wortes „match" langsam eine Bedeutungsveränderung des Ausdruckes „concours". Dagegen würde durch die blosse Ersetzung eines

Wortes durch ein anderes, und wäre dieses noch so fremd wie z. B. „feuille" durch „leave" das System nicht angegriffen. Ebensowenig gefährden Neubildungen durch Analogie, handle es sich um neue Wörter und Wendungen oder um lautliche Erscheinungen, das System, ganz im Gegenteil, sie tragen zu dessen Stärkung bei.

Die Sprachzeichen sind, abgesehen von verschwindend wenigen Ausnahmen, durchaus willkürlicher Art, in dem Sinne, dass keine natürlichen Beziehungen bestehen zwischen ihnen und der bezeichneten Sache. So hat z. B. „arbre" and für sich nichts gemeinsam mit der Pflanze, die es bezeichnet, ebensowenig die Lautgruppe „frère" mit der betr. Person. Diese Einsicht vertieft sich noch, wenn man bedenkt, dass verschiedene Sprachen nebeneinander bestehen, welche für dieselben Dinge völlig von einander unabhängige Zeichen verwenden; z. B. „arbre", „Baum"; „bœuf", „Ochse" usw. Jedes Sprachsystem hat die deutlich wahrnehmbare Neigung, die einzelnen Elemente ihres allfällig vorhandenen symbolischen Charakters zu entkleiden.

Als Paradox mag im ersten Augenblick folgende Behauptung erscheinen: Was in einer Sprache als Neuerscheinung am meisten auffällt, ist das System weit weniger als das, was eigentlich nur bei näherer Betrachtung deutlich wird. Je mehr eine Neubildung uns überrascht, um so weniger Bedeutung kommt ihr innerhalb des Systems zu. So ist das auffallende Wort „poilaison" für dieses durchaus gefahrlos, ja als Analogiebildung wird es eher zu dessen Festigung beitragen, während anderseits der allmähliche, leise, aber stete Übergang des „l" mouillée zu „y" mit der Zeit die phonetische Seite der französischen Sprache umprägen müsste („soulier — souyer, milieu — miyeu, allié — aiyé).

Bezüglich dieses Lautes in den verschiedenen Beispielen wäre eine interessante Untersuchung noch anzustellen zur Beantwortung der Frage, ob die Aussprache des „l" mouillée sich ändert oder geändert hat, bevor das Bewusstsein für die Etymologie des betr. Wortes sich verdunkelte, oder ob umgekehrt die zuletzt angedeutete Erscheinung als Ursache bezw. als Erleichterung der lautlichen Veränderung zu betrachten ist.

Auf welchem Wege treten neue Wörter und Wendungen in einer Sprache auf?

Auf welchem Wege treten neue Wörter und Wendungen in einer Sprache auf!

1. Als Entlehnungen aus einer fremden Sprache, in dem mit der Sache auch deren Namen einwandert und aufgenommen wird.

2. Durch Analogiebildung.

So besteht z. B. neben fleur floraison, und Loti bildet nun darnach von poil poilaison.

Wer weiss, ob nicht nach dem geläufigen Muster von culotte — déculotter, gelegentlich von pantalon—dépantalonner, oder nach décourager—désoreiller, gebildet und anerkannt werden?

Weit entfernt, das System zu stören, würden diese Neuschöpfungen es eher kräftigen. Was von den Wörtern, die nebenbei bemerkt im Sprachsystem nicht die Hauptrolle spielen, hier gesagt ist, kann auch für andere Sprachelemente gelten. Formen wie „poilaison", „dépantalonner", sind im Grunde genommen nicht neu, sie vermehren nur die Zahl der schon bestehenden gleichartigen Beispiele.

Wie aber steht es mit den Entlehnungen aus andern Sprachen? Da tritt doch nur mit einer neuen Sache ein neues Wort auf. Die Zahl der Sprachzeichen and und für sich ist aber ohne Belang für das System, der Reichtum einer Sprache beruht nicht darauf, sondern auf der Vielgestaltigkeit der möglichen Verbindungen ihrer Elemente. Dagegen ist das System gefährdet, wenn, wie oben in anderem Zusammenhang schon angedeutet worden ist, das Fremdwort mit einem Wort unserer Sprache, das die gleiche Bedeutung hat, zusammentrifft. Da sind gegenseitige Bedeutungsverschiebungen unausbleiblich; denn die Sprache strebt darnach, für *einen* Wert *ein* Zeichen zu haben und unter jedem Zeichen nur *einen* Wert zu verstehen. In dem Masse, wie sie diesem Ziele nahekommt, erreicht sie den vollen Grad ihrer Entwicklung.

II. Eine Neubildung ist auch nicht nach ihrer Güte oder Verwerflichkeit zu beurteilen; wir werden damit ihre Verbreitung oder ihr Wiederverschwinden nicht beeinflussen. Die Allgemeinheit, nicht der einzelne wird über ihr Schicksal entscheiden. Ein eindringendes Fremdwort wirkt im Sprachsystem wie eine Biene in einem fremden Stock; es verursacht zunächst auch einen Aufruhr, wird aber alsdann entweder getötet oder geduldet, und in diesem Falle ist eine neue Platzverteilung vonnöten. So hat sich „meeting" einen besondern Platz erobert neben „réunion" und dessen Stellung selbst verschoben, ähnlich wie „match" sich neben „concours" behauptet.

Neben dieser Bedeutungsverschiebung droht dem System eine Störung durch neue Tonwerte, die mit dem fremden Wort eindringen. So ist das französische „p" dem deutschen „p" nicht gleichwertig, ebensowenig stimmt in Victoria Hall das englische „a" mit dem durch denselben Buchstaben bezeichneten französischen Laut überein. Da zeigt sich nun aber, dass gewöhnlich der fremde Laut dem ihm am nächsten stehenden der eigenen Sprache angeglichen wird, wodurch das System vor einer Erschütterung bewahrt bleibt.

Dass ferner durch solche Entlehnung auch neue grammatische Beziehungen eingeschleppt werden, ist noch nicht bewiesen und übrigens auch wenig wahrscheinlich. Angenommen, es tauchte neben „La terre

tourne autour du soleil" die Konstruktion „La terre autour du soleil tourne" auf, so würde sich die Allgemeinheit wohl gefühlsmässig dagegen ablehnend verhalten, gerade weil diese Neuerung so gar nicht in das System hineinpassen will. Je bewusster eine Neubildung ist, um so weniger greift sie das System an. Die eigentlichen Änderungen in der Sprache werden unbewusst geschaffen und auch ebenso von den übrigen Gliedern der Sprachgenossenschaft übernommen. Diese leben in der Regel in der Täuschung, dass die Sprache immer so gewesen sei, wie sie diese eben gebrauchen, und dass sie auch immer so bleiben werde.

Neubildungen wie „poilaison, dépantelonner, désoreiller" sind Verbindungen aus schon bekannten Elementen und können daher als Symbole betrachtet werden; dagegen haben Entlehnungen wie „ticket, trust, bluff, meeting", oder „Landwehr, Landsturm, heimatlos", für den Franzosen, der weder das Englische, noch das Deutsche beherrscht, den Charakter von willkürlichen Zeichen. Während nun aber das Ideal der Sprache an und für sich das System willkürlicher Zeichen ist, hat der einzelne, je geringer seine allgemeine Bildung ist, um so mehr, das Bestreben zu symbolisieren, die neuen Wörter, deren er sich bedient, auf seine Weise zu interpretieren; denn die Auslegung ist ein Mittel, klar zu sehen. Damit berühren wir das Kapitel der Volksetymologie.

Ferdinand Saussure, der grosse, allzufrüh verstorbene Genfer Sprachgelehrte, betrachtet sie vom Standpunkt der Sprache aus als eine krankhafte Erscheinung; Bally, sein Nachfolger auf dem Genfer Lehrstuhl für Linguistik, hält sie dagegen für durchaus gesund und normal. Wenn daher auch Wörter häufig umgeformt, ja geradezu entstellt werden, so beunruhigt ihn das nicht, er sieht darin nur einen Grund mehr, als Sprachforscher sich noch eingehender mit der Volksetymologie zu beschäftigen und dieses Studium dem der historischen, wissenschaftlichen Etymologie voranzustellen.

Wenn Bally dabei beobachtet, wie Fremdwörter der Sprache eingegliedert werden, indem sie sich dem System anbequemen, ansonst sie einfach nicht länger mitgeführt würden, und wenn er die einzelnen Wörter, für sich betrachtet, für weit weniger wichtig hält, als deren mögliche Beziehungen untereinander, so überrascht es uns auch nicht, ihn bezüglich des Fremdwortes auf einem andern Standpunkt zu sehen, als ihn die deutschen Sprachreiniger einnehmen. Zugegeben, dass für einen Deutschen die Ausdrücke Fernsprecher, Kraftwagen, Bürgersteig, Bahnsteig usw. anschaulicher sind als téléphone, automobile, trottoir, perron etc., so liegt eine solche Übersetzung, bezw. Ersetzung des einfachen, willkürlichen Zeichens durch das zusammengesetzte, symbolische eben doch nicht im Sinne der natürlichen Sprachentwicklung. Die Sprache ist zuerst ein Werkzeug der Mitteilung, dann erst ein Mittel der Beschreibung;

sie will sich nach der Begrifflichkeit hin vervollkommnen; sie will in erster Linie verständlich wirken, das beschreibende Moment tritt zurück. Rasch und bequem soll dieses Werkzeug der Mitteilung gehandhabt werden können, also müssen die Sprachelemente wie mathematische Zeichen einfach und eindeutig sein. Sie sollen so beschaffen sein, dass wir mit ihnen nicht immer an der Wirklichkeit, am Konkreten kleben bleiben, sondern dass sie uns dienen zu einer raschen Auffassung der Tatsachen und deren logischen Beziehungen. Die Sprache will die Begriffe bilden helfen, zum abstrakten Denken hinführen. Demgemäss werden auch Ausdrücke wie Bürgersteig, Kraftwagen usw. nur in dem Umfange allgemeines Sprachgut werden, als sie den Charakter des Symbolischen abstreifen und zum willkürlichen, blossen Zeichen zusammenschrumpfen, ähnlich wie die Wörter: Handschuh, Armband, Adler, Junker u. a., die nicht mehr als zusammengesetzte Hauptwörter, sondern nur mehr wie einfache Marken für einen Begriff empfunden werden.

Eine Art maskierter, verkappter Entlehnungen sind die Lehnübersetzungen oder calques, die von Leuten eingeführt werden, welche die fremde Sprache kennen. Dabei werden nicht die fremden Ausdrücke selbst übernommen, sondern deren mechanische Übersetzung, wie z. B. „gratte-ciel" für „sky-scraper", presqu'île für „peninsula"; bei letzterem Beispiel wäre dagegen die französische Form „peninsule" eine gewöhnliche Entlehnung. Diese Übersetzung kann auch eine Begriffsverschiebung im Gefolge haben, wie z. B. bei „demi-monde = Halbwelt, wobei monde = société, während „Welt" ursprünglich Universum, Kosmos bedeutet. Das Gebiet dieser calques, dieser rücksichtslosen Übersetzungen dürfte mit weit mehr Berechtigung von den Sprachreinigern als Kampffeld ausersehen werden, als das Kapitel der Fremdwörter; denn von jenen aus droht dem betr. Sprachsystem eine ganz besondere Gefahr. Diese Lehnübersetzungen sind dazu angetan, das nationale Denken zu verwischen, das Heimatgefühl zu untergraben; sie führen zu einem mehr internationalen und damit oberflächlichen Empfinden und Auffassen. Ohne diese calques hätten Weltsprachen wie Esperanto und Ido niemals Boden fassen können; sie aber haben diesen Bestrebungen zu drei Vierteln vorgearbeitet.

Da solche Lehnübersetzungen nach beiden Richtungen hin erfolgen, so wird man sich jeweilen zu fragen haben, welche der beiden im einzelnen Fall in Betracht kommenden Sprachen von der andern entlehnt hat. Dabei wird es nicht immer so leicht sein, wie bei sky-scraper = gratte-ciel Geber und Nehmer zu erkennen; denn nicht alle Kapitel der Kulturgeschichte und anderer in Betracht kommender Wissensgebiete sind jedermann so bekannt, wie in unserm Beispiel die bauliche Entwicklung der amerikanischen Grossstädte. Es wird vielmehr mitunter eines mühsamen

Quellenstudiums bedürfen, um die Frage nach dem Herkommen sicher beantworten zu können. Was das gegenseitige Verhältnis des Französischen und des Deutschen anbetrifft, so ist wohl die Tatsache unbestritten, dass die zweitgenannte Sprache sehr, sehr viel von jener geborgt hat, während das Umgekehrte bedeutend weniger der Fall gewesen ist.

III. Noch weit wichtiger als die Lehnübersetzung ganzer Wörter ist die Übernahme grammatischer Elemente; beispielsweise von Vorsilben oder Endungen; indessen ist diese Frage noch zu wenig studiert, als dass man schon bestimmte Behauptungen im einzelnen wagen dürfte.

Es erhebt sich endlich die Frage, nach welchem Grundsatz all die vielen und so verschiedenartigen Vorgänge im sprachlichen Leben geordnet werden könnten. Wenn wir das System einer Sprache als das Herkömmliche, das allgemein Anerkannte und Befolgte in die Mitte unserer Betrachtung stellen, so lassen sich die Änderungen gruppieren in solche, welche

1. dieses System nicht beeinflussen,
2. eine ihm günstige Wirkung ausüben, indem sie es stärken und befestigen, und
3. ihm entgegenstehen, es stören.

Bei den Gruppen 1 und 2 handelt es sich um Analogiebildungen, die entweder nach einem gegebenen Muster durch entsprechende Verknüpfung anderer Elemente geschehen oder im Sinne einer Vereinheitlichung vor sich gehen. Z. B. déculotter — dépantalonner oder die Konjugation von

	trouver	trouve	trouvons
	pleurer	pleure	pleurons
gegenüber	pouvoir	peux	pouvons.

Darnach wäre die Futurbildung allerai, allerons von aller gar nichts Aussergewöhnliches und ja nicht etwa als krankhafte Erscheinung aufzufassen, wie denn überhaupt das Streben nach Systematisierung eine durchaus normale Äusserung des Geistes darstellt. Die Kindersprache liefert besonders viele solcher Beispiele. Allzuoft schliesst man daraus auf Fehler oder Irrtümer der kindlichen Verstandestätigkeit, während man sie viel richtiger einschätzen würde, wenn man sie zurückführte auf das noch mangelhaft entwickelte Gedächtnis der Kinder, die noch nicht alle die verschiedenen sprachlichen Formen sich gemerkt haben und darum besonders leicht geneigt sind, eine Ausnahme, die einer allgemeinen Regel entgegensteht, zu unterdrücken.

Als Beispiele zur dritten Gruppe mögen dienen:

A. Zeppelin — dirigeable — cigare.

Die Ersetzung des zweiten durch das dritte Wort geschieht zufolge einer Assoziation; das bestimmende Element tritt an die Stelle des bestimmten oder auch umgekehrt.

B. Veux-tu mes impressions femmes ici?

In dieser Wendung nimmt „femmes" den Charakter eines Adjektives an, ähnlich wie es dem Substantiv „bête" in dem Ausspruch „C'est bête" oder in der Verbindung „un enfant bête" ergeht. Umgekehrt wird das Eigenschaftswort „drôle" zu Hauptwort, wenn wir sagen „un drôle de mot, une drôle de femme". Das Adverb „ici" (s. Beispiel oben) nimmt die Bedeutung des deutschen „hiesig", also eines Adjektivs an.

Die Beurteilung und Einordnung der sprachlichen Tatsachen geschieht gewöhnlich auf Grund der herkömmlichen grammatischen Sprachbetrachtung. Man kennt lautliche Veränderungen, Erscheinungen der Flexion, der Wortbildung und der Syntax. Hier könnte man von einer objektiven Gruppierung reden. Daneben ist aber auch eine subjektive denkbar, wobei man nicht das Endresultat in erster Linie ins Auge fasste, sondern darauf ausginge, den Gedanken, überhaupt den geistigen Vorgang aufzuspüren, der als die Ursache einer sprachlichen Veränderung aufgefasst werden dürfte. Ein Ineinandergreifen von Linguistik und Psychologie ist allerdings dabei nicht zu umgehen. Es wird sich zeigen, dass jede Neuschöpfung einen Gedanken, und wäre er im Moment auch dem Sprechenden selbst unbewusst, zum Ursprung hat.

Man müsste also erst den psychologischen Zustand des Sprechenden in dem gegebenen Augenblick zu ergründen suchen und dann zum Studium der lautlichen Erscheinung fortschreiten. Man müsste ferner — was den einen und andern aus der alten Schule hervorgegangenen Sprachgelehrten etwelche Überwindung kosten dürfte — gänzlich von der Geschichte, der Vergangenheit der Sprache absehen und nur die Gegenwart, aber diese um so gründlicher beobachten. Bei jedem Sprechenden, vornehmlich aber in sich selber wird man jederzeit ein überreiches Beobachtungsmaterial vorfinden und ungezählte Anregungen zu sprachlichen Untersuchungen erhalten. Eine wesentliche Einschränkung darf allerdings nicht übersehen werden: Es kann für derartige Forschungen nur die Muttersprache, bzw. der Dialekt der betr. Versuchsperson in Frage kommen. Im Vordergrund der Betrachtung steht nicht mehr die materielle, tatsächliche Änderung, das äussere Ergebnis, sondern das Warum und das Wie des Vorganges, die allmähliche Verschiebung in der Art der Auffassung, „des Denkens".

Selbst die phonetischen Gesetze, die sich bisher vornehmlich auf die Physiologie stützten, rücken nun in eine neue Beleuchtung. Die lautlichen Veränderungen sind nach Vossler und Bally nicht rein physiologische oder physische Vorgänge, sie haben vielmehr einen psychologischen Ursprung.

Die Wendung: „par ce que je vois" wird zu „parce que je vois;
cela peut être wird zu peut-être,

weil der eine jeweilen zugrunde liegende Gedanke auch nach einem einzigen Zeichen verlangt. Eine solche Verschmelzung zu einem Wort hat also nichts Pathologisches an sich, noch ist sie als nachlässige Aussprache zu tadeln. Je häufiger ein solcher ursprünglich durch mehrere Elemente ausgedrückter einfacher Gedanke geäussert wird, eine um so einfachere, geläufigere Form nimmt auch sein konkretes Zeichen an.

So wurde aus mon sieur = monsieur,

aus ma dame = madame — maam.

Wenn daneben: mon chapeau mit der überwiegenden Zahl entsprechender Ausdrücke in dieser Gestalt erhalten geblieben ist, so beruht das einmal auf dem weniger häufigen Vorkommen und sodann auf dem besondern Gewicht des Fürwortes „mon", das hier eben noch den Gegensatz zu „ton", „son" oder zu dem blossen „le" ausdrückt.

Bei den angeführten und ähnlichen Beispielen ist also die Häufigkeit der Verwendung das Massgebende. Dies ist aber im Grunde ein psychologisches Moment. Dasselbe gilt von dem Bestreben, im Interesse möglichster Klarheit gewisse Laute voneinander abzuheben, zu trennen. Das geschieht, wenn Leute aus dem Volk statt casserole = castrole sprechen, oder wenn aus essere=estre=être wird.

Die Aussprache ändert sich ferner, je nachdem man schneller oder langsamer spricht, was wiederum die Folge des besonderen psychischen Zustandes ist. Sogar die Tonwerte der einzelnen Silben verschieben sich im Zusammenhang mit der vorherrschenden Stimmung des Sprechenden oder zufolge der Bedeutung, die er persönlich einzelnen Teilen seiner Rede beimisst. Der Akzent wird weiter nach vorn gerückt in dem Drange, möglichst rasch den am meisten gefühlsbetonten Gedanken wirken zu lassen, so beispielsweise in admirable, formidable
oder das ganze Wort, das den stärksten Eindruck erwecken soll, wird vorausgenommen.

Statt: „La terre tourne" erhalten wir den

Satz: Elle tourne, la terre.

Aus: Cette bataille est formidable wird entweder: Cette bataille est formidable

oder: Elle est formidable, cette bataille.

Diese und ähnliche Erscheinungen erfahren also letzten Endes auch wieder eine psychologische Begründung. Der Geist, insbesondere das Gefühlsleben, regiert unsere Rede. Je mehr wir uns in ihr Studium vertiefen, um so deutlicher werden wir erkennen, dass die Linguistik weniger zu den Naturwissenschaften (Physiologie) als vielmehr zu den eigentlichen Geisteswissenschaften (Psychologie) zu zählen ist.

The Door to Germanics.

By Dr. P. R. Kolbe, President of the Municipal University of Akron, O.

The application of those pedagogical principles which have followed the youth intensively through grammar and high school begins to lag during the college course and disappears in most cases entirely at the door of the graduate school. The college graduate inferentially knows how to study. He is the product of all the wisdom of the ages or at least he has been exposed to its influence. If he has learned any one thing in his educational process it should be first of all how to use the riches of the treasure house of knowledge around whose doorstep he has been browsing —under supervision. The traditional attitude of the graduate school has always been: "Come, enter here, and take what you will, but take only what you can comprehend unaided—the initiative must be yours!" If the previous education has accomplished its purpose the student is rich indeed; if not, he is like a man, taught in the theory of swimming, and cast for the first time without a life belt into the ocean. This is true at the great university and particularly true at the universities of foreign lands. How many of us, and I confess to being one of these, have left our native shores for Germany with the high hope of youth, only to spend one or two of our precious semesters in a puzzled bafflement of realization that what we get we must get ourselves, alone, unaided—a thing which in our short lives we have never done before. Quite comprehensible to the initiated is the unwillingness of our own graduate schools to give much credit to the man who has spent a semester or two at a foreign university. I would by no means belittle the immense value which residence in a foreign land, even for so short a period, has for the future teacher, but my own experience and observation of many of my fellow countrymen in Germany lead me to believe that the net results of one or two semesters in graduate study abroad serve for but little else than orientation and preparation for real work. I am speaking now of the raw college graduate—not of the teacher of experience nor of the student who has received a year or two of graduate training in his native land. Possibly during the third semester, or even earlier, may come the glorious feeling that at last you are no longer an "outsider" but an "insider". The lectures begin to assume meaning. You take a halting, hesitating part in a proseminar, later—considerably later—attain to the dizzy heights of membership in a real seminar, and eventually achieve the beatitude of the Doktorarbeit and the dignity of the cand. phil. My experience with our own graduate

schools has been more limited, but observation leads me to believe that the process here is not radically different, though uncomplicated by foreign surroundings and that ever present awe which every American student feels for the apparently boundless store of knowledge possessed by his native fellow-student who has survived the rigors of the German Gymnasium.

The purpose of this discussion is not iconoclastic. I would by no means change the atmosphere of the graduate school nor its methods. Though the weak fall by the wayside the strong finish the race with added power from difficulties overcome. Though we might wish that our lower educational system fostered more intensively the precious spark of initiative, we are, in the words of a great man, "facing a condition, not a theory". My only endeavor shall be to attempt to point out the best means to the desired end.

Few educational disciplines present to the beginner a more impregnable front than does the subject of Germanics. Stretching away, as it does, through many centuries and lands, its beginners may well exclaim with Faust: "Wo fass' ich dich, unendliche Natur? Euch Brüste, wo?" The problem of the student naturally varies with preparation and location. This discussion is based upon the needs of him who wishes to teach the German language in America and to learn primarily something of its history and literature, and secondarily to extend his study as far as possible into related Germanic fields.

The traditional introduction in America consists of a course in Middle High German, often given to undergraduates or to a class containing both undergraduate and graduate students. Such a course may serve excellent ends, but these ends seem to me definitely limited. I grant that it is quite desirable that even the undergraduates get a little first hand knowledge of the Nibelungen—of Walther—of Wolfram or Hartmann, though heaven knows that even the more modern fields can be but scantly treated in the traditional four years. Still no one can find fault with the introduction of a little Middle High German if its purpose be study from the standpoint of literature alone. True the beginner can scarcely expect to grasp the finer shades of meaning of word and phrase without some historical background, but notes nowadays are copious and even translations not hard to find. It is only when the study of Middle High German is used as a means of introducing the beginner to the principles of Germanic philology that serious question as to the advisability of such an attempt must be raised. Let us examine briefly the reasons why this period is most often studied first as the introduction to the whole field. In the first place its literary value is greater than that of older periods. Its standpoint more nearly approaches our own and is

possibly more easily grasped. Secondly, its vocabulary and orthography are, apparently at least, fairly easy to understand for one who has mastered modern German. This reason is largely specious, since Middle High German diction is in reality exceedingly difficult of correct interpretation and only the inexperienced can sail smoothly on a sea of ignorance, unconscious of the difficulties over which they are skimming. Lastly, our American scholarship is, alas, sometimes too neglectful of the strict discipline of linguistics and historical grammar—too content to confine its efforts to literary interpretation with the inevitable result that some graduate work at least is never properly anchored on the firm basis of historical linguistic study.

To illustrate the undesirability of Middle High German as an introductory subject let us glance at the method of procedure in the Romance field. No one would dream of introducing a student to the study of Old French without a thorough knowledge of Latin, yet Latin bears somewhat the same relation to Old French as does Old High German to Middle High German—in both cases a highly inflected language has given way to a less inflected one—grammatical paradigms have been wrecked by what the older philologists loved to call "phonetic decay" and by the criss-cross of analogy. Yet who would favor postponement of the study of Latin until Old French had been mastered? At no time in its existence has the German language reached greater complexity, less uniformity in dialect and grammatical usage, than during the Middle and Early New High German periods. Why then choose either of these for the purposes of the beginner? Turning to the Old High German of the later eighth and ninth centuries we find a language with fairly regular inflections, three or four well defined dialect groups whose characteristics are determined by well known laws, a literature based for the most part on familiar biblical texts, hence easy of comprehension, and not too broad in extent. Such basic principles as ablaut, gemination, Verner's Law, the second sound shift, and to a certain extent, umlaut are easily recognizable and still fairly free from analogical changes, hence readily illustrated and comprehended. The replacement of Stabreim by Endreim may be studied in the work of a single author and the origin of the epic and the drama clearly traced. For these reasons Old High German seems to furnish the simplest means of approach to the great subject. Possibly any of the contemporary West Germanic dialects would be equally acceptable, but of the better known ones Old Saxon is poorer in literary monuments and Anglo-Saxon is infinitely more difficult of comprehension. The East or North Germanic dialects may well be deferred as a subject of later study. The triangle formed by Old High German and Anglo-Saxon as related back

to Gothic is invaluable for a larger knowledge of Germanic philology, but a mere comparison of forms will suffice the beginner for a time.

Wilhelm Braune is accustomed to preface his introductory lecture to beginners in Old High German at Heidelberg with this statement: "Ich setze voraus, dass meine Zuhörer sich mit meiner althochdeutschen Grammatik schon einigermassen bekannt gemacht haben"—truly a large assumption for a beginner! Yet anyone who is familiar with modern German may without too great difficulty and with but little guidance master the principles of Braune's Abriss der Althochdeutschen Grammatik and test out his knowledge on the same author's Lesebuch, both standard works in their field. Possibly this door may be found to swing most easily to the touch of the student.

Berichte und Notizen.

I. Jahresversammlung der Central Division of the Modern Language Association of America.

Während der Landesverband in den Räumen der Universität Yale zu New Haven tagte, fand gleichzeitig vom 27. bis 29. Dezember 1917 in der Universität Wisconsin zu Madison die 23. Jahresversammlung des Zentralverbandes statt. Die Besuchsziffer brachte eine angenehme Enttäuschung. Man hatte aus leicht begreiflichen Gründen nur eine geringe Teilnehmerzahl zu erwarten gewagt, und die Erwartungen wurden weit übertroffen: das Register zeigte fast einhundertundfünfzig Teilnehmer, und darunter solche von Texas, Arkansas und Utah. Besonders stark war die Universität Minnesota vertreten, von der sich volle zwanzig Neusprachler eingefunden hatten, die deutsche Abteilung mit einer Ausnahme vollzählig.

Und nicht nur wegen der Stärke des Besuchs hatte man Grund zufrieden zu sein. Auch der Geist, der die Versammlung beherrschte, liess nichts zu wünschen übrig. Dies zeigte sich vor allem in der Ansprache des Vorsitzenden, Professor Thomas Edward Oliver von der Universität Illinois. Sein Thema lautete *The Menace to Our Ideals* und war eine ernste Mahnung zur Verständigung und Versöhnung der Völker, an der unser Verband in seiner Weise mitzuarbeiten berufen und befähigt ist. Anstatt jedoch einen Auszug aus dem Gedankengange der Rede zu geben, die reichlich mit persönlichen Erlebnissen und Beobachtungen des Vortragenden durchsetzt und gewürzt war, möchte ich hier eine Stelle aus dem herrlichen Vortrag des verstorbenen Stephan Waetzold auf dem Fünften Allgemeinen Deutschen Neuphilologentag zu Berlin 1892 anführen, die sich inhaltlich mit Professor Olivers Ausführungen deckt und die uns zu eigen zu machen uns heute nach fünfundzwanzig Jahren in dieser schweren Zeit mehr als je not tut. Der Leser setze statt England und Englisch selbst jeweils Deutschland und Deutsch ein. Waetzold sagt:

„Französisch und English lernen und lehren heisst Frankreich und England lernen und lehren; in letzter Linie ist nicht die Sprache, sondern das Volk und seine Kultur das Objekt des Studiums. Die Sprache und ihre Literatur ist nur das geeignetste und unentbehrliche Mittel, um dem Ziele, Geist und Leben eines anderen Volkes zu fassen, am nächsten zu kommen. Denn in der Sprache prägt das Volk sein Weltbild aus; seine Sprache enthält das Gesamtkapital seines Geistes, das in langsamer Arbeit die Jahrhunderte aufgehäuft haben; sie ist die Schatzkammer seiner Gedanken und Träume von den Zeiten der fernsten Ahnen bis zur hellen Gegenwart. Aber neben und mit der Sprache gilt es, die *Dinge* zu studieren, besteht doch die Weisheit in den Dingen und nicht in den Wörtern: Landeskunde, politische und Sittengeschichte, bildende Kunst und Volksleben. Fasst der Lehrer seine höchste Aufgabe so, dann wird er nicht leicht in Gefahr geraten, in pädagogischen und philologischen Kleinkram zu versinken, das Leben und seine Forderungen aus dem Auge zu verlieren, und er wird hoch denken von seinem Berufe auch da, wo er ihn durch die Niederungen der elementaren Unterweisung und halb mechanischer Übung führt. *Wir Lehrer der lebenden Sprachen sind an bescheidener Stelle Vermittler des Völkerverständnisses, Förderer des Völkerfriedens. Die Kulturaufgabe der Menschheit kann von einem Volke, und wäre es das gottgesegnetste, nicht gelöst werden; wir können ohne England und Frankreich materiell wie geistig ebensowenig mehr leben wie diese ohne uns.* Nur wer das erkannt hat, wem seine tägliche Arbeit von jener höheren, idealen Aufgabe geadelt wird, ist ein echter Lehrer der neueren Sprachen; im letzten Grunde nicht ein scharfer Linguist, ein gelehrter Literaturhistoriker, ein Phonetiker, ein Methodiker und Pädagog, sondern der Kenner und Deuter eines fremden Volkstums, einer mitstrebenden Nation, ihres Landes, ihrer Geschichte und ihres Geistes. Wir sollen gegenüber einem verstiegenen Teutonentum die Überzeugung wecken und stärken, *dass zur Erreichung des Kulturzweckes mehrere Sprachen und Völker notwendig sind, dass neben alter politischer und industrieller Erbfeindschaft und Nebenbuhlerschaft es auch eine jahrhundertlange Erbbrüderschaft der Ideen und Interessen gibt, durch die wir mit England und Frankreich verbunden werden.* So gefasst, ist die Aufgabe des neuphilologischen Studiums und des Unterrichts in den lebenden Sprachen eine unvergleichliche und einzige: Nicht ein Vergangenes, Fertiges, trümmerhaft Überliefertes gilt es zu erkennen und zu erläutern, sondern ein Lebendes, Wirkendes, das in lückenloser Vollständigkeit vor uns liegt, unmittelbar neben und mit uns atmet und arbeitet."

Ein Punkt der Ansprache verdient noch besonders hervorgehoben zu werden, obwohl er im Zusammenhang nicht einmal stark betont wurde und deswegen vielleicht manchem verloren ging: die Gefahr, die dem gesamten neusprachlichen Unterricht droht, wenn, wie es gegenwärtig der Fall ist, das Deutsche mehr und mehr aus dem Lehrplan verschwindet. Denn es bedarf keines eigenen Nachweises, dass nach dem Friedensschlusse der zeitweilige übermässige Betrieb des Französischen und Spanischen wieder in normale Bahnen einlenken wird; wäre aber inzwischen das Deutsche völlig ausgeschaltet, so wäre damit auch den andern neueren Sprachen der Lebensnerv

unterbunden, sobald die derzeitige künstliche Nachfrage danach aufhört. Die Vertreter der romanischen Sprachen werden darum im eigenen Interesse handeln, wenn sie dem sinlosen Verlangen nach der Abschaffung des Deutschunterrichts nach Kräften entgegenwirken.

Auf die allgemeinbildende Seite des neusprachlichen Unterrichts hatte Dekan Dr. E. A. Birge von der Universität Wisconsin besonderes Gewicht gelegt in der Begrüssungsansprache, die er an Stelle des verreisten Präsidenten der Anstalt hielt, und die von allen Anwesenden sehr beifällig aufgenommen wurde. Aus dem Reichtum und der Fülle seiner langjährigen Erfahrungen seit den Studententagen, namentlich aber als Verwalter an der Spitze des *College of Letters and Science* schöpfend, skizzierte er kurz die Entwicklung der neusprachlichen Studien hierzulande, verweilte bei deren Stellung im Lehrgange der Universität als den jetzigen Hauptvertretern allgemeiner Bildungsfächer und forderte in launiger Weise dazu auf, für die wesentlichen Werte unseres Faches ebenso tapfer allen Angriffen zu widerstehen, wie wir dies für die vereinfachte Rchtschreibung unserer Veröffentlichungen tun. Die eigenartige Lage des neusprachlichen Unterrichts in unseren Tagen würdigte er kurz und treffend, indem er an eine Stelle des römischen Dichters Manilius anknüpfte, der vom Lehrer als mitten in dem *aestus rerum*, der Flut der öffentlichen Angelegenheiten, stehend sprach.

Unter zweiunddreissig wissenschaftlichen Vorträgen, die das Programm enthielt, entfielen insgesamt acht auf die Vertreter der Germanistik; zwei davon, *An Experiment in Intonation Curves* von Professor Sarah T. Barrows, Ohio State University, und *The Beginnings of Rhyme* von Professor George Pullen Jackson, University of North Dakota, können nur mittelbar für die Germanistik allein mit Beschlag belegt werden, so dass also der Anteil unserer Wissenschaft an dem Programm sich nur auf sechs Arbeiten beläuft; und von diesen speziellen sechs konnte der Aufsatz über *The Middle High German Clipt Preterits gie, fie, lie as Indications of Shifting Speech-Feeling* von Professor R. J. Kellogg, James Millikin University, weil zu spät eingeliefert, nicht mehr öffentlich verlesen werden. Die genannten Arbeiten muss es genügen hier dem Namen nach aufzuführen: *Gottfried Keller's Attitude toward Literary Criticism and Theory*, A. R. Krehbiel, State Univ. of Iowa; *Modern Thought in German Lyric Verse*, Professor F. Bruns, Univ. of Wis.; *Accent-Mixture and Sound-Changes*, Professor C. M. Lotspeich, Univ. of Cincinnati; *The Earliest Music to Goethe's Faust*, Professor J. Davies, Univ. of Minn.; *Traces of Matriarchy in Germanic Hero-lore*, Dr. A. W. Aron, Univ. of. Wisconsin.

Zum erstenmal wurde auf dieser Tagung der Versuch gemacht, eine Anzahl Spezialarbeiten auf einem der neusprachlichen Gebiete einer Sondersitzung zu überweisen, die jeweils einen halben Tag umfassen soll. So wurden denn auch die drei letztgenannten Vorträge in einer solchen Sondersitzung gehalten. Die Neuerung schien im allgemeinen Anklang zu finden. Ganz bewährt hat sie sich aber doch nicht. Es ist bei einer solchen Anordnung nicht zu vermeiden, dass manche Arbeit, die sich tatsächlich an ein grösseres Publikum wendet, der Spezialversammlung zugewiesen wird (was der letzten der oben aufgezählten wie auch dem Vortrag Professor W. E. Leonards, *On Translating Beowulf*, widerfuhr), und umgekehrt. Der Hauptvorteil besteht darin, dass das Programm eine grössere Anzahl Vorträge unterbringen kann als dies unter dem früheren Plane möglich war. Die Abteilung *Papers to be*

Read by Title Only ist aber darum immer noch stehen geblieben. Hier fallen unter elf Arbeiten drei ins germanistische Gebiet: *Two Notes on Germanic Syntax*, Professor M. Callaway, Univ. of Texas; *The Mastersinger Drama and the Nürnberg Archives*, Professor N. C. Brooks, Univ. of Ills.; *The German Dramatist of the Sixteenth Century and His Bible*, Dr. J. E. Gillet, Univ. of Illinois.

In der pädagogischen Sitzung der deutschen Abteilung am Nachmittag des zweiten Tages musste die erste der angekündigten Arbeiten über *Standardization of Editions of German Texts* leider ausfallen, da der Verfasser, Professor B. J. Vos, Indiana Univ., wegen Krankheit in seiner Familie nicht erscheinen konnte. Professor W. R. Myers, Univ. of Minn., besprach die Methode des Anfangsunterrichts in der Fremdsprache unter dem Titel *Elementary Language Training as Art Training* (im Programm ursprünglich als *Elementary Work from a Different Angle* angezeigt), woran sich eine längere und recht lebhafte Erörterung knüpfte. Da das Können, nicht das Wissen, das Ziel sein müsse, verlangte der Vortragende die Reihenfolge Nachahmung, Übung, Kritik, stellte die Lektüre, vorab erzählender Art, in den Mittelpunkt und forderte Ableitung der Grammatik aus der Lektüre; d. h. die Anwendung der direkten Methode, wie sie in den meisten Klassen der deutschen Abteilung an der Universität Minnesota geübt wird. Sodann legte Professor J. L. Kind, Univ. of Wis., *Practical Suggestions on the Methodology of Undergraduate Literary Courses* vor, im wesentlichen einen längeren Bericht über die Art, wie die ensprechenden Kurse an der Universität Wisconsin geführt werden; wegen Raummangels kann hier nicht weiter darauf eingegangen werden.

In der Geschäftssitzung am Morgen des letzten Tages wurde vom ausführenden Ausschuss der Vorschlag eingebracht, dass künftig in einer Sitzung ein längerer Vortrag von etwa 40 bis 45 Minuten gehalten und die übrigen Vorträge um ihn gruppiert werden sollten, um auf diese Weise eine grössere Vereinheitlichung des Programms herbeizuführen. Dieser Vorschlag, ein Kompromiss zwischen den jetzigen Zuständen und dem Vorschlag von Professor E. Prokosch, Univ. of Texas, der die angedeutete Änderung für sämtliche Sitzungen beantragte, wurde abgelehnt. Man kann nur sagen, leider; denn eines Versuches wäre die Sache mindestens wert gewesen. Über den Ort der nächsten Tagung konnte man sich nicht einigen. Einladungen lagen von St. Louis und von Chicago vor. Die Vollmacht über die Entscheidung wurde dem ausführenden Ausschuss übertragen. Zum Vorsitzenden des Zentralverbandes wurde Professor B. J. Vos, Indiana Univ., gewählt; zum Schriftwart der jetzige Inhaber des Postens. In den Ausschuss gewählt wurden die Professoren Baskervill, Olmstead und Heller. Ein Vorschlag, die vereinfachte Rechtschreibung aufzugeben und zum alten System zurückzukehren, wurde telegraphisch an die im Osten tagende Versammlung des Landesverbandes überwiesen und wird wohl nun im nächsten oder vielleicht im übernächsten Jahre bei der Generalversammlung entschieden werden.

Da der Referent nicht zum Ortsausschusse gehörte, wird es ihm wohl verstattet sein, den Herren und Damen, die diesen zusammensetzten, sein Kompliment für ihre aufopfernde und anerkennenswerte Tätigkeit hier auszusprechen und seine Stimme mit der allgemeinen zu vereinigen. Es war alles geschehen, um den Gästen den Aufenthalt während der Tagung so angenehm wie möglich zu machen. Dass die Heizung des Versammlungsge-

bäudes an dem bitterkalten zweiten Tage viel zu wünschen übrig lassen würde, war nicht vorauszusehen, selbst bei dem zur Zeit herrschenden Sparsystem. An gesellschaftlichen Veranstaltungen gab es am ersten Abend einen Empfang, am nächsten Mittag ein gemeinsames Gabelfrühstück, am Abend für die Damen ein Dinner mit darauffolgendem Kränzchen, für die Herren einen *smoker*. Dieser weckte freilich bei manchen der langjährigen Mitglieder wehmütige Erinnerungen und Vergleiche mit der guten alten Zeit. Eine Kneiprede gab es nicht. Das eigens für die Gelegenheit verfasste Stück von Professor Leonard konnte wegen eines Streiks der Schauspieler—im Theaterjargon sagt man Erkrankung der Primadonna — nicht aufgeführt werden; und als Getränk, da unsere Stadt jetzt sehr gottesfürchtig geworden ist, servierte man Himbeerwasser, sehr kalt und sehr süss, — es fehlte nur noch, dass die Zigarren aus Schokolade und die Zigaretten aus Marzipan gewesen wären, und das Kinderparadies war vollständig. *O tempora! O mores!*

University of Wisconsin. **Edwin C. Roedder.**

II. Alumnenecke.

Die *Weihnachtsfeier des Seminars* war ein schöner Erfolg. Über 250 Gäste hatten sich eingefunden, eine ganze Anzahl darunter von auswärts. Über die Feier selbst wollen wir den Bericht des Herrn A. Markwitz, der im „Zeitgeist" erschien, anführen.

„Im Deutschamerikanischen Lehrerseminar fand eine stimmungsvolle Weihnachtsfeier nach alter Väter Weise unter kerzenhellem Tannenbaume statt. Als Glanznummer des Programms ist die Aufführung des Märchenspieles „Dornröschen" (von Herrn Seminarlehrer Röseler einstudiert) hervorzuheben. Dornröschen, von Nora Essenpreis gespielt, war in der Tat sehens- und hörenswert, wie auch ihr Partner, der Prinz, von Fräulein Elisabeth Wöllermann dargestellt. Nicht minder gut waren der König (Ernst Kurath), der Kanzler (Willy Kurath), der Hofdichter (Paul Keyerleber) und der Koch (Emil Duwe). Die Parzen: Frieda Schneider, Edna Mundt und Marie Fleiss, haben ein gut Teil zum Gelingen der Vorstellung beigetragen. Die Mitglieder des Chores: Martha Schulz, Edna Sehr, Irma Künne, Dorothy Niefer, Lucille Wichmann, Marie Toser, Julia Bächle, Frieda Meyer, Irma Voelz und Olga Oppitz erzielten durch ihre Tänze und Vorträge einen grossen Erfolg."

Bei Erfrischungen und Tanz wurden zum Schluss noch ein paar Stunden in der geselligsten, gemütlichsten Weise zugebracht. Die Anwesenheit einer grossen Anzahl früherer Schüler verlieh dem Abend besondere Bedeutung, worauf auch Herr Direktor Griebsch in seinem innigen Willkommengruss hinwies.

Bei dem jährlichen *Bankett der Milwaukeer Deutschlehrer* nahmen auch in diesem Jahre unsere Alumnen hervorragenden Anteil. Frl. Hempe verschönerte den Abend durch ihren prächtigen Gesang, Frl. Rand durch den Vortrag einiger urkomischer Dialektdichtungen. Herr Griebsch sprach Worte der Aufmunterung an die Versammlung, die eben durch diesen erfolgreichen kollegialischen Abend bewies, dass sie noch immer guten Mutes sei. Schenk ein den Wein, den holden! Wir wollen uns den grauen Tag vergolden, ja vergolden!

Alumnus *Dankers* trägt sich ernstlich mit Waldschulmeistergedanken. Er kaufte sich vor kurzem in Lincoln County, Wisconsin, eine Farm von achtzig Acker. Ob er uns auch zuruft: Kumm mit, wi wüllt int Gröne gan?

Die folgenden Alumnen sind von Vorsitzer Straube zu *Mitgliedern des Ausschusses*, der Vorkehrungen für die Feier des *40sten Jubiläums des Seminars* treffen soll, ernannt worden: Herr Fritz Hamann (1897), Herr Leon Battig (1914), Frl. Ida Fredrich

(1892), Frl. Frances Bock (1914), Frl. Lockie Dine (1913).

Herr Hans A. Teschner (1913) hat das Seminar im Januar besucht. Er berichtete, dass er bald in die Fliegerabteilung der amerikanischen Marine eingereiht werden würde.

Bei der Hochzeit von *Frl. Lüders* war das Cincinnatier Seminarkränzchen zugegen, um den Neuvermählten ihre Glückwünsche persönlich darzubringen. Noch am selben Abend verliess das Paar Cincinnati, um nach Atlanta, Georgia, zu reisen, wo sie ihr Heim aufschlagen werden.

Frl. Georgeanna Barnett (1915) hat sich während der Weihnachtsferien mit Herrn Professor Horace M. Roberts vermählt. Ebenfalls unsere herzlichsten Glückwünsche.

A.

III. Umschau.

Seit dem 23. Oktober 1917 erscheint „*Der Zeitgeist*," eine neue vorzüglich geleitete deutschamerikanische Wochenschrift für Politik, Kunst, Literatur, Volkswirtschaft und Gesellschaft. Der Hauptteil ist in deutscher Sprache verfasst, jedoch enthält jede Nummer eine Beilage in englischer Sprache. Die bisherigen Nummern waren wenigstens 32 Seiten stark und brachten ein Fülle des Interessanten. In Anbetracht dieser Tatsachen ist die jährliche Bezugsgebühr von $4 erstaunlich gering. Der Schriftleiter ist Herr Dr. Michael Singer von Chicago, der sicherlich als Herausgeber des deutschamerikanischen Jahrbuches vielen Lesern bereits vorteilhaft bekannt ist. Unter den Mitarbeitern befinden sich die Professoren J. Goebel, E. C. Roedder, O. E. Lessing, F. Schoenemann u. a., ebenso Edna Fern, Henry F. Urban, Arthur Lorenz u. a. Während in dem ersten Teile eines jeden Heftes längere Aufsätze Zeitfragen, die die Gemüter bewegen, besprochen werden, bringt die Abteilung: „Im Fluge durch Deutschamerika," Nachrichten aus Chicago, New York, Milwaukee und Indianapolis. Hoffentlich gelingt es der Schriftleitung bald, diesen Korrespondenzenteil zu erweitern. Er sollte dazu beitragen, dass das Deutschamerikanertum der einzelnen Städte untereinander Fühlung erhält.

Das Lesen der Nummern des „Zeitgeistes" hat uns sehr viel anregende und genussreiche Stunden bereitet. Wir sehen mit grossen Hoffnungen dem weiteren Erscheinen der Zeitschrift entgegen und rufen ihr ein herzliches „Glückauf!" zu.*

* Die Zeitschrift ist durch Dr. Michael Singer, 6330 Lakewood Avenue, Chicago, Ill., zu beziehen.

Die Vereinigung der fremdsprachlichen Lehrer Wisconsins gibt ein *Bulletin* heraus, wovon die siebente Nummer bereits vorliegt, das sich ähnlichen Schriften anderer Städte würdig an die Seite stellt. Die Novembernummer bringt einen Bericht über den Stand des fremdsprachlichen Unterrichts in den Wisconsiner High Schools. Demnach hat der deutsche Unterricht in Wisconsin unter der Zeitlage weniger gelitten als in vielen anderen Staaten. Der Verlust beträgt nicht ganz 30%, in Kansas wird einer von 32% gemeldet. Die Schüler, die der deutschen Sprache abfallen, wenden sich nur zum Teil anderem Sprachstudium zu. Danach steht zu befürchten, dass die Bewegung gegen den deutschen Unterricht, allem Sprachunterricht schaden wird. — Das Bulletin bringt in dem geringen Umfang gar vieles Lesenswerte und Anregende; es erscheint fünfmal jährlich, die Bezugsgebühr beträgt nur 50 Cents.

„Es ist fast belustigend zu beobachten," schreibt das Cincinnati Volksblatt in der Ausgabe vom 7. November, „wie die Gegner des deutschen Unterrichts sich aus ihren Widersprüchen herauszuwinden versuchen. Sie können nicht bestreiten, dass der Begriff der Bildung mit der Kenntnis der deutschen Sprache untrennbar verknüpft ist. Infolgedessen werden Gründe vorgebracht, die höchst hinfällig sind. Ein Beispiel hierfür finden wir in dem Jahresbericht des Präsidenten der Columbia Universität, des Herrn Dr. Nicolas Murray Butler.

„Es ist unglücklicherweise wahr, dass das Studium des Deutschen in einigen Teilen der Ver. Staaten gefördert und betont worden ist, nicht we-

gen des inneren Wertes der deutschen Sprache und Literatur, sondern zum Zweck einer politischen Propaganda, die darauf abzielt, das amerikanische Volk seinem anglo-sächsischen und anglo-celtischen Ursprung zu entfremden und es in seinen nationalen Interessen und Sympathien zu entzweien. Wo immer diese Propaganda versucht worden ist oder wo sie noch versucht werden sollte, muss sie unnachsichtig als eine Gefährdung unserer nationalen Einheit und Besitzstandes ausgerottet werden. Wird dagegen Vorkehrung getroffen, so steht es ausser Frage, dass es nicht bloss wünschenswert, sondern sogar notwendig ist, das Studium der deutschen Sprache, Literatur und Geschichte fortzusetzen, wenn der Krieg vorüber ist. Es befinden sich an die 120 Millionen Menschen in der Welt, die deutsch sprechen. Sie bilden eine intelligente, eine hochorganisierte und mächtige Gruppe und sie werden es weiter sein, auch wenn sie unterliegen. Es ist sicherlich die Hoffnung und die Absicht des amerikanischen Volkes, mit ihnen in Frieden und Eintracht zu leben, wenn sie ihr Unrecht eingestehen, diesen Krieg angezettelt zu haben, und wenn sie die Ideen und Ideale des sozialen Fortschritts angenommen haben, welche die übrige Welt beseelen. Sollte Deutschland sich wieder eines Unrechts schuldig machen, so müssen wir vorbereitet sein, uns von dem materialistischen, machtanbetenden heutigen Deutschland abzuwenden und uns mit dem Deutschland von Herder und Kant, Goethe und Schiller zu beschäftigen. Wir müssen uns von dem modernen deutschen Barbarentum ab- und der früheren deutschen Poesie zuwenden, den modernen deutschen Hass-Hymnen den Abschied geben, um der schönen Musik deutscher Gesangsmeister zu lauschen."

Mit diesen Worten widerlegt Butler sich selbst, da er deutlich zeigt, wie die deutsche Literatur zu allen Zeiten ohne Gefährdung der amerikanischen Nation und zu ihrer grossen Bereicherung gepflegt werden kann. Die deutschen Geisteshelden, die er anführt und denen noch unendlich viele hinzugefügt werden könnten, haben nicht für die Jetztzeit und nicht für frühere Zeiten, sondern für die Ewigkeit geschrieben. Sie stehen nicht im Kampfgewühl der Menschen, sondern ragen über alles Menschliche hinaus. Sie haben für keine besondere Nation, sondern für alle Nationen geschrieben. Ob die Welt im Frieden lebt oder im Kriege, bieten sie ihr die gleiche Erbauung. Sie versetzen uns in die Welt, wo man nur die Wahrheit und Schönheit anbetet. Demnach kann es nicht den mindesten nachteiligen Einfluss ausüben, wenn diese Meister auch jetzt gelesen werden.

Eine Bemerkung verbleibt noch über die Anklage, dass in verschiedenen Teilen der Ver. Staaten deutsche Sprache und Literatur nicht wegen ihres inneren Wertes, sondern zum Zweck einer politischen Propaganda gepflegt werden. Darauf können wir mit der grössten Bestimmtheit erwidern, dass das in den Ver. Staaten niemals und nirgends der Fall gewesen ist. In Cincinnati, in Milwaukee und anderen Städten hat man die deutsche Sprache in den Schulplan aufgenommen, als es noch gar kein Deutsches Reich gab. In unserer Stadt ist das bald achtzig Jahre her, in anderen Städten datiert der deutsche Unterricht ebenfalls vor jener Periode der deutschen Geschichte. Unter diesen angeführten Umständen ist nicht ersichtlich, warum der deutsche Unterricht, von dem Dr. Butler sagt, dass er nicht bloss wünschenswert, sondern sogar *notwendig* ist, zeitweilig eingestellt werden sollte."

Der Schulrat der Stadt Duluth, Minn., beschloss einstimmig, *den Unterricht in deutscher Sprache* und *politischer Geschichte* aus dem Lehrplan der öffentlichen Schulen zu streichen. Die Änderung wird zum Schluss des laufenden Schuljahres, kommenden Juni, in Kraft treten; in der ursprünglichen Resolution war die sofortige Abschaffung des Deutschen verlangt worden.

Nach dem Bericht der N. Y. Staatszeitung sind die *deutschen Samstagsschulen in St. Louis*, die bereits seit sieben Jahren unbeanstandet auf Kosten freiwilliger Gönner aus Kreisen der dortigen Bürgerschaft betrieben wurden, auf einmal heimatlos geworden, da der Schulrat die Empfehlung seines Unterrichtsausschusses, dem Deutschen Schulverein das Privilegium zu entziehen, Klassenzimmer der öffentlichen Schulen zur Erteilung von deutschen Sprachunterricht zu benützen, ohne irgendwelche Debatte einstimmig zum Beschluss erhoben hat. Die Samstagsschulen sol-

len nun in Turnhallen und in Gemeindeschulen untergebracht werden, so dass der Unterricht nicht ganz und gar eingestellt zu werden braucht..

Die *N. E. A. Abteilung der Schulleiter* versammelt sich in diesem Jahre vom 25. Februar bis zum 2. März in Atlantic City.

Dr. Heinrich Keidel hat seine Stellug als Direktor der Elizabeth Duncan School niedergelegt, um eine Stelle als Lehrer der deutschen und der französischen Sprache an der Franklin-Schule in New York zu übernehmen.

Die Stadt *Berlin* gab im Jahre 1915-16 für das Schulwesen 2,389,778 M. weniger aus als im Jahre zuvor, d. i. 110,67 M. für ein Kind, gegenüber 122,36 M. im Jahr 1914. Es bestanden 311 Gemeindeschulen, 20 Hülfsschulen, 4 Schulen für Schwerhörige mit zusammen 5304 Klassen und 288,701 Schülern. Durchschnittsstärke einer Klasse 43,14.

In Frl. A. Westerberg, die zum Seminardirektor in Kalmar ernannt wurde, erhält *Schweden die erste Seminarleiterin.*

Über das *Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins* bringt die Schweizerische Lehrerzeitung eine kurze Besprechung. Den 43. Jahrgang leiten die Lebensbilder zweier hervorragender Lehrerkämpfer ein, des Leipzigers Ernst Beyer und des Hamburgers J. J. Scheel. — Schwer hat das Kriegsjahr 1916 den Verein getroffen. Seit 1914 ist die Zahl der Mitglieder von 131,748 auf 117,406 zurückgegangen. Noch stehen 75,000 im Felde. Vielfach ist die Vereinstätigkeit lahmgelegt; 32 kleinere Vereine haben sich aufgelöst, und die Vereinspresse ist gehemmt und ihres Einflusses verlustig. Der Notstand wird zur dauernden Gefahr für die Volksschule; die Gemeinden wollen sparen, und schon ist davon die Rede, dass die Anforderungen an die Lehrerbildung herabgesetzt werden sollen. In Preussen sind 20,000 Lehrstellen in solche für Lehrerinnen umgewandelt worden. Die Kriegsnot in den Lehrerfamilien bringen dem Verein grosse Aufgaben, denen er gerecht zu werden sucht.

Unter den eigentlichen Schul- und Erziehungsfragen steht die Forderung nach der *Einheitsschule* obenan. Schriften für und wider tauchen auf; das Bedeutsame ist, dass einzelne Schulbehörden der Forderung Rechnung zu tragen beginnen. — Der Verein hat auch ein Verdeutschungswörterbuch in Arbeit.

In einem kürzlichen russischen Erlass wird die *phonetische Schreibweise für Russland* angeordnet. Drei Vokale und ein Konsonant des bisherigen russischen Alphabets sollen künftig wegfallen.

Unter der Überschrift: „*Amerika Deaf and Dumb*" bringt der „*Independent*" in der Ausgabe vom 8. Dez. folgenden sehr lesenswerten Artikel.

"America, they say, has now been admitted to the congress of nations and will henceforth have a voice in all international affairs. But how can America speak if she does not know the language? And what will her advice be worth if she cannot understand what foreigners are talking about? It is an open secret that the war missions which have been sent to France, Russia, Italy and other countries that cannot be specified have been greatly hampered by the lack of secretaries, stenographers and attachés familiar with the language of the countries to which they are accredited. We have, it is true, immigrants from all lands, but for obvious reasons they are not the most suitable material to represent America in this crisis. This has always been a difficulty with our diplomacy. Mr. Gerard's frank confession of his struggle with the German language in Berlin is amusing but also pathetic.

Let us see what is being done to remedy this serious defect in our national education. In the last bulletin of the Pan-American Union Dr. Bard, secretary of the Pan-American Society, reports on the teaching of foreign languages in 112 universities, colleges and technical schools of the United States. He finds 110 of these institutions provide instruction in German, 108 in French, 97 in Spanish, 96 in Greek, 92 in Latin, 10 in Portuguese, 5 in Russian, 2 in Chinese, 2 in Turkish and 1 in Japanese. The actual condition is much worse than these figures indicate, for even where the minor languages appear in the catalog they are apt to be offered only a few hours and chiefly as philological exercises. For instance, the Japanese who visit us are usually able to read our newspapers and make speeches

to us—often very eloquent speeches—in our own language even though they may never have been outside of Japan before. Can we return the compliment? Out of some six hundred institutions of higher education in the United States only one offers instruction in Japanese and that is a single half-year course of two hours a week. Who would think that Japanese was such an easy language as to be mastered in this time? Spanish is just now having a boom, but for our future intercourse with the 25,000,000 of Brazil and the 180,000,000 of Russia less than one per cent as many hours of language instruction as for German.

The remedy for this is not to cut down on the German but to multiply the facilities for other modern languages. Whatever may be said of the advisability of teaching German in the elementary schools it is essential in advanced work, for more scientific, scholarly and informational literature appears in German than in any other language and very little of it is translated. If Germany is to be our friend after the war it will be desirable to read her thoughts. If she is to be our enemy it will be indispenable. The Germans realize the importance of this and so should we. German educators now say that the reasons why Germany has the world in arms against her is because she has been self-centered and failed to understand the mind of other nations. We may surmize that this diastrous inability to comprehend alien viewpoints is due to a more fundamental deficiency than lack of linguistic ability, but at any rate a strong movement is on foot for the greater substitution of modern languages for the Latin and Greek that have hitherto dominated secondary education. Even during the war they are increasing their facilities for the study of enemy languages. English, American, French, Russian and Italian books, periodicals and newspapers are freely sold, but the Allies exclude German publications. French and British plays, old and new, are being regularly presented in the German theaters and they pride themselves in giving more Shakespeare than London and in resurrecting a Molière play that the Theatre Francais had neglected. All this while still singing their hymns of hate. The Germans do not allow their passions and prejudices to interfere with their business or their pleasure.

We Americans have hitherto been inclined to cultivate foreign languages as an accomplishment, sometimes as an affectation. If we studied Italian or Spanish it was with the intent or pretent that we wanted to read Dante or Cervantes in the original. It did not occur to the business man and politician that it might be advantag eous to read the Italian and Spanish newspapers." **John Andressohn.**

Bücherbesprechungen.

Alfred E. Koenig (Assistant Professor of German) and *Walter R. Myers* (Assistant Professor of German, Univ. of Minn.), *Kleine Deutsche Grammatik*.. With Direct Method Helps. Minneapolis, The Perrine Book Co. (1917). xxix+96 pp. Cloth, 90 cents.

The *Kleine deutsche Grammatik* contains the elementary forms and rules of syntax together with a collection of hints to teacher and student for the direct method study of German. The merit of the book lies chiefly in its simplcity. It is intended not so much as a guide to beginners, a text to be used in connection with their daily preparations (see p. xiii: "The wise teacher will cause all elementary grammar work to develop naturally out of the experience of the students"), but rather as a reference text for elementary and intermediate students already trained by the direct method, and in need of review in forms, simple syntax and grammatical terms. The second year in high school and the second semester in college are recommended as the appropriate time for its use.

There are three parts, the first being an explanatory introduction. This is in English, and contains brief lesson plans and helps, taken from the experience of the authors and of their colleagues. It is quite probable that the suggestions here made have occurred to the minds of many instructors, yet they are likely to be used by a greater number when collected,

arranged and in text book form. The lesson plans and illustrations should be of especial practical value to teachers in secondary schools having only slight experience. I should recommend them strongly to such.

The division following upon this introduction contains 266 Grammatische Erklärungen, — explanations dealings with the parts of speech and their inflections, rules of syntax, word order in the sentence, etc., — given entirely in German. Here again we have material of value especially to teachers of limited experience. The closing part contains, in the usual order but with German headings, the paradigms, principal parts of verbs, and the vocabularies.

The book makes no pretensions to completeness, as is mentioned in the introduction; hence it would be out of place to suggest more material, of the same type as that appearing, which might have been added. But a few suggestions should be made in correction of slight inconsistencies and irregularities in the text. While such suggestions may seem trivial, it must be remembered that the book is intended for elementary students and should be absolutely plain. Inasmuch as one of the chief habits we try to impress on our students is accuracy, both in their language study and in their work in general, it is deplorable that there should be so many mistakes in the text of a book of this type. It seems clear that many of these errors have been made by the printer after the proof was read, but they are none the less to be regretted.

The following suggestions are made on behalf of consistency, clearness and completeness:

Hauptwort and Fürwort are used alongside of Adverb and Präposition. Männlich, Weiblich und Sächlich with Singular and Plural (yet Mehrzahl is mentioned in the vocabulary.)

English spelling in the abbreviation, *acc.*, but De*k*lination. In the list of abbreviations we find, *acc.* In Grammatical Expressions, A*kk*usativ, and in the text sometimes one and sometimes the other.

Page 4, Article 7: Parenthesis translations of the demonstrative are misleading to a beginner. The word *plural* is in an unfortunate place.

Page 7, Article34: Not true of feminines.

Page 10, Article 57: Other exceptions also, Marie, Georg.

Page 15, Article 98: Des Nachts (Nacht being feminine) would require some explanation to a beginner.

Page 15, Chapter 7: Pronomen, not a proper Latin plural.

Page 23, Article 145: Insert, Indikativ.

Page 24, Article 152: Insert, Intransitiv.

Page 25, Article 162: fangen, fing is an omitted Ablaut.

Page 26, Article 164: Rule does not hold, e. g. nehmen, nimm (Imperative).

Page 30, 31, Article 192, 198: No provision for *wider*, and possibly others.

Page 31, Article 201: Not best to speak of a *verb* as *neuter* (in this sense).

Page 32, Article 207: The use of Katze, or any noun referring to an animate object is inadvisable here.

Page 30, Article 195: Not in dependent word order.

Page 42, Article 251: Not literally true.

Page 43, Article 259 (second part) several other adverbs might be added to these.

Page 87: Liegen, *down* is unfortunately added. To lie *down* is rather *sich legen.*

* * *

A number of sentences might be improved in their rhetoric, for example:

Page xviii: When new topics are taken up,..... (punctuation.)

Page xxiv: Announce a *certain verb.....them.....*

Page xxv: to quickly substitute.

Page 16, Article 102: Wenn es *die Wörter* Weib, Fräulein o*der* Mädchen .....

Page 30, Article 195: Two tenses and one mood are here co-ordinated.

Page 44, Article 264: Use *und* for o*der.*

There are also a number of typographical errors, a few inconsistencies in the use of black type, and about a dozen words are out of their proper alphabetical order in the vocabularies.

Felix E. Held.
Miami University, Oxford, O.

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung

— für —

Deutsche Literatur

Das Neueste und Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.

Romane, Geschichtliches und Biographisches in prächtiger Auswahl.

Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Alterstufen.

The 1917 "Bibliography of the Best Books for the Study of German in High Schools and Junior Colleges," published by the University of California (Department of German) contains the following statement regarding AUS NAH UND FERN:

AUS NAH UND FERN.* Eine internationale Zeitschrift für Schule und Haus, besonders für Schüler höherer Lehranstalten. Chicago, Francis W. Parker School Press (330 Webster Avenue), 4 numbers a year (October, December, February, April) $0.70; in clubs of six or more $0.50.

Gives discussions of timely non-political topics, historical and biographical sketches, descriptions of German life, anecdotes, proverbs, songs with notes, etc., in easy German, annotated, with many illustrations. Primarily for students in the second and third years of German; useful both for class room and outside reading.

* Highly desirable.

A TYPICAL ORDER

The Virginia Military Institute has 204 subscriptions to Vol. 9 (1917-1918.)

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,

330 Webster Avenue, Chicago.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX. **Februar 1918.** **Heft 2.**

Modern Languages in the General Scheme of American Education.*

By **Prof. Starr Willard Cutting, Ph. D.**, University of Chicago.

The exigencies of modern life have drawn the whole civilized world into a community of vital interests that renders imperative a knowledge of foreign modern languages. Hence no modern state of importance fails to include in the work of its schools the study of the languages of its most important neighbors. The choice of the particular languages to be studied and the amount of attention devoted to their pursuit varies naturally with the traditional, geographical, and cultural relations of the individual state to its fellow states in the commonwealth of the world. The usefulness of the study depends, of course, in any given instance upon the importance of the rôle played in the past and present by the people whose language is studied, upon the effectiveness of the linguistic work attempted, and upon the maturity of the national mind of the student. The point here stressed is that the awakening of the minds of all progressive modern peoples to the predominant importance of international coöperation in practically all fields of human endeavor has already made the study of modern foreign languages an integral part of all the leading systems of national education.

* **Paper read before the Section for the Teaching of Modern Foreign Languages of the Wisconsin Teachers' Association at its meeting Nov. 2. 1917.**

America has shared with other nations a gradual recognition of the increasing importance of the study of modern foreign languages. Europe anticipated us in this by many decades. The geographical propinquity of all European countries contributed much to the establishment of cultural relations of such importance as to find early recognition in a pretty general study of foreign modern languages. This was the case long before the creation of the community of interest and purpose, which the past hundred years have witnessed. We recall the fact that modern language teaching began in this country in the seventeenth century for reasons peculiar to colonial life in the New World. The teaching of French facilitated the work of the Catholic missionaries in their attempts to minister to the spiritual and intellectual needs of the red man in Canada, New England, Louisiana, Alabama, and that range of the middle west now known as Michigan and Wisconsin. The prestige of French civilization, especially of French literature, scholarship, and art, was even before the Revolutionary War sufficiently great in England itself to influence the taste of the English colonies in America and to effect the introduction of French into the course of study of numerous schools in this country. Then came the participation in our struggle against England of men like Lafayette and, as a result of this, a greatly increased admiration of the French people and their institutions, which meant added devotion to the study of the French language and literature. This enthusiasm found expression, for instance, in Quesnay de Beaurepaire's purpose to establish at Richmond, Virginia, a French Academy of Arts and Sciences in the United States of America, with branches at Baltimore, Philadelphia, and New York. It also prompted Jefferson's desire to remove boldly to Virginia the French College of Geneva, Switzerland, and his zeal to incorporate some of Quesnay's suggestions in the University of Virginia. All this and more was conceived, however, rather abstractly and intellectually by men who fully shared with Washington our traditional aversion to all entangling political alliances and who were certainly not dreaming of a political understanding with France. In a community of essential pioneers, whose current experience was so completely cut off from that of the parent European stock, it was natural that sincere attempts to elevate educational aims and to improve educational methods should be profoundly impressed by the brilliant achievements of the French in literature and art. It was also unquestionably of great benefit to America that our provincial outlook upon life and art was at this time broadened by academic attention to the French language and literature. It would have been a still greater advantage to the life of the American commonwealth if our earlier attempts to establish French instruction in our schools and colleges had been aided by the presence in our midst of

better prepared teachers and by a more intelligent grasp of the situation by boards of education and college trustees. As matters stand in the eighteenth and early nineteenth centuries, sporadic beginnings of great promise were often followed by long lapses of instruction, and periods of waiting that destroyed all continuity of impression. Harvard's experience, from its first appointment of a teacher of French in 1735, presently dismissed on religious grounds, through its three similar appointments between 1769—1780; its establishment of French in 1780 as a regular branch of instruction; its discontinuance of the subject about the beginning of the nineteenth century; its resumption of French instruction in 1816 under the Smith "Professorship of Belles Lettres", with Francis Sales as assistant, up to the appointment of George Ticknor in 1819, as Professor of Modern Languages and Literatures, is somewhat typical of the earlier history of modern language instruction in American higher institutions of learning.

The Louisiana purchase of 1803 brought automatically under our flag large numbers of French people, whose educational needs called for French instruction in the public schools and in the parochial schools of that part of our country. This condition remained until disturbed by the Civil War and by the succeeding movement of reconstruction. Yet the Louisiana state constitution of 1879 contains these words: "The general exercises in the public schools shall be conducted in the English language and the elementary branches taught therein * * * And it is provided that elementary branches may also be taught in the French language in those parishes in the state, or localities in said parishes, where the French language predominates, if no added expense is incurred." A re-enactment of this provision in the statutes of 1906 reads thus: "Sec. 212. In addition to these, such other branches shall be taught as the State Board of Education and the parish school boards may require: *Provided,* that these elementary branches may also be taught in the French language in those localities where the French language is spoken; but no additional expense shall be incurred for this cause." Under this statute New Orleans is the only municipality in which French is taught in the public elementary schools of the State. This instruction is given after school hours in about 15 public elementary schools to between 1,000 and 2,000 pupils. The expense is defrayed by the *Alliance Franco-Louisianaise,* founded in 1908, the French Government furnishing an annual subsidy for the purpose through the *Alliance Française.*

In the seventies of the 19th century French was made optional with German in the seventh and eighth grades of the New York city public schools. In the nineties of the 19th century French was introduced into the elementary grades of the Boston public schools. Unsatisfactory re-

sults, due apparently to a lack of competent teachers, led shortly, however, to the discontinuance of the plan.

Today French is taught, outside of New Orleans, in the public elementary schools of the country only in New York City, where it is elective with German and Spanish in the 8A and 8B grades. It is not taught in all the elementary schools of the city, the choice of the particular language to be pursued in any one school being left in the hands of the board of superintendents.

It is clear that French instruction in the elementary public schools has made little progress in spite of the recommendation of the Committee of Fifteen of the National Educational Association, in 1894, that one year of foreign language (Latin, French, or German) be included in the work of the eighth grade — a reiteration of a similar recommendation by the U. S. Commissioner of Education in 1868.

German instruction in the denominational schools of the colonies began much later than the missionary French instruction already mentioned. It dates from 1702 in Germantown, Pennsylvania, and was at first conducted prevailingly by the pastors of the churches. It was used primarily as a means of religious and ethical instruction and as a means of imbuing the children of German immigrants with respect for the traditions and ideals of their parents. It was unfortunately often assigned to men chosen rather for their pecuniary availability than for their skill as teachers. It was also confined, naturally, to the children of parents who already spoke the language, did not affect, therefore, the education of other American children, and remained without direct influence upon our American life. The foregoing applies likewise to similar early efforts at teaching German in Maryland, Virginia, the Carolinas and elsewhere.

Benjamin Franklin, prompted, no doubt, by his desire to include in our American system of education an effective introduction to the life and foremost literature of Europe, effected the inclusion of modern language instruction in the curriculum of the Public Academy of the City of Philadelphia, founded in 1743. This institution later became the University of Pennsylvania. William Creamer (Krämer) the first holder of this chair, taught French and German from 1754 to 1775, and became thus the earliest college teacher of German in America. Benjamin Franklin himself in 1766 attended a meeting and was made a member of the Royal Society of Science in Göttingen, becoming thus the first American on record as visiting a German university. America's intellectual acquaintance with Germany had begun promisingly enough through the double influence of our own German blood and of the alertness of certain leaders of American life who craved for the welfare of

our new commonwealth light from whatever source. As gratitude to Lafayette and other French sympathizers with our own Revolution mingled with and intensified our academic interest in the French language and literature, it is also certain that Frederick the Great's opposition to England's employment of Hessian troops against our Revolutionary army and the substantial service of Baron von Steuben in the organization and employment of that army contributed not a little to the interest felt by Franklin and others in the German language and literature. But we as colonies naturally shared England's recognition of the fact that the language of polite society was French and her relative ignorance of German literature and philosophy. Not, therefore, until Madame de Staël's *De l'Allemagne,* translated into English and published in England in 1814, came to America did we begin to suspect that German thought and literature were of such importance as to entitle them to immediate and protracted attention.

The words of the gifted Frenchwoman expressing first-hand observation of her German neighbors had profoundly influenced a few young Americans of that day. She had written: "All the north of Germany is filled with the most learned universities in Europe. In no country, not even in England, have the people so many means of instructing themselves and of bringing their faculties to perfection; — the literary glory of Germany depends altogether upon these institutions." Among the young Americans impressed by these words was George Ticknor. He decided to study at a German university. The scantiness of our means of learning German at that time is reflected in his inability to find any one in Boston who could give him lessons in the language; in his employment for that purpose of an Alsatian teacher of mathematics, a Dr. Brosius, living at Jamaica Plains; in his sending to New Hampshire for a dictionary, and in his borrowing from his friend Edward Everett of a German copy of Goethe's *Werther,* as a text for his reading. With Edward Everett Ticknor spent the years 1815—17 in study abroad, largely at the University of Goettingen. Everett wrote from England in 1819 shortly after leaving the continent that America had little to learn from England for the development of her universities but very much from Germany. The example of Ticknor and Everett was followed in the succeeding four decades by numerous American students. Names like George Bancroft, G. H. Calvert, R. W. Emerson, H. W. Longfellow, J. S. Motley, B. L. Gildersleeve, Francis J. Child, E. T. Harris, G. M. Lane, W. D. Whitney, Th. D. Woolsey, G. L. Prentiss, H. B. Smith, F. H. Hedge, W. C. King, B. A. Gould, George William Curtis, and Timothy Dwight suggest the eminence of the intellectual leadership

that in the first half of the 19th century introduced America to things worth while in German life, thought, and educational institutions.

The appointment at Harvard in 1825 of Karl Follen as professor of church history and ethics, with an opportunity to form a class in German, occurred at a moment favorable for the influence of an enthusiastic teacher of the German language and literature to the American public. Follen's success in his teaching of German and the simultaneous extension of interest in the subject in many parts of the country appears in his inaugural address delivered in 1831, when formally appointed to a professorship of German for the period of five years. He says: "There are now German teachers and German books in all important cities in this country." His outspoken advocacy of antislavery prevented Follen's reappointment in 1836, to be sure, but it endeared him to a large and influential class of thoughtful Americans. It would take us too far a field to trace in detail the profound influence of German schools and universities upon our American institutions in the 19th century through the efforts of men like John Griscom, Alexander D. Bache, C. E. Stowe, Victor Cousin (translation of Cousin's educational report of 1837), Horace Mann, Henry I. Tappen, James B. Angell, and Daniel C. Gilman. It will suffice to recall 1) that our common-school system, as it exists today, is modeled directly after the Prussian common school system which Cousin, Mann, and others had, after careful examination, recommended as the most satisfactory model in existence; 2) that a new epoch of university teaching in this country dates from 1876, in which year the Johns Hopkins University, organized under the leadership of Daniel C. Gilman on the model of the German university, opened its doors to the public; and 3) that the *Kindergarten* was directly transplanted to this country from Germany. Margaretha Meyer (the wife of Carl Schurz) established the first American *Kindergarten* in Watertown, Wisconsin, in 1855, and was seconded in the succeeding years by hosts of others, including especially for New England, Elizabeth Peabody, the enthusiastic student of Fröbel and his work in Germany, who founded the *American Fröbel Union* at Boston in 1867. These three historical borrowings from Germany in the establishment of our educational institutions in the nineteenth century could not fail to focus national attention upon the language and literature of the lender. They have had much to do with securing for German increasing attention alongside French in our general scheme of modern language instruction.

Secondary school instruction in modern foreign languages has steadily increased during the second half of the nineteenth century and the opening years of the twentieth. In this it has kept pace with and in some cases surpassed the growing attention of American colleges and

universities to modern language instruction. This parallel increase in secondary school and college has been substantially supported by the closer articulation of these two types of institution, effected in the last two decades. Statistics compiled by Charles Hart Handschin for this pamphlet on *The Teaching of Modern Languages in the United States* and published in 1913 as Bulletin No. 3 of the U. S. Bureau of Education give a vivid picture of this expansion. Data collected by Mr. Handschin for 1910 show that of 50 high schools in the principal cities of the country 66 per cent offer four years of German, 22 per cent three years, and 12 per cent two years. In 1893 the Committee of Ten of the National Education Association recommended three years of French or German for the high school classical and Latin-scientific courses; four years of French and three of German or vice-versa for the modern language course, and four years of Latin, or French, or German for the English Course. This recommendation has been repeatedly endorsed by the National Bureau of Education. While the full execution of this plan remains for the country as a whole a pious wish, many sections have been moving steadily in the direction suggested.

German in the grades of our public schools has shared the fortune of French. Each language received initial consideration as a subject of instruction in the grades through deference to the wishes of the French or German speaking portion of the taxpayers. Not pedagogical but political considerations were decisive. Hence a periodic dissatisfaction with the arrangement, wherever such had been made, is an outstanding feature of this movement. In certain parts of the country French and German were early employed as the chief medium of instruction in various public grade schools to the distress of the state board of education. The natural desire of such boards to establish English as the official language of the whole country and to secure ample room for it in the instruction of the elementary schools condemned the practice. Even after this wholesale employment of a modern foreign language, as medium of instruction in other branches had disappeared, French and German in the grades have retained some of this earlier odium, have generally been accorded but grudging attention, and have retained their place in the curriculum mainly out of political regard for the French or German vote. Another reason for the generally unsatisfactory results obtained throughout the country from elementary instruction in French or German in the grades is the helter-skelter articulation of this work with the language-work of the high school. This is illustrated by Handschin's statistics for the year 1910: Out of 56 schools 13 gave German instruction in the grades as follows: Seven in grades 1 to 8; one in grades 1 to 6, one in grades 3 to 8; one in grades 4 to 8; one in grades

5 to 8, one in grades 6 to 8, and one in grade 8 only. It is reasonably certain that the local influence of the taxpayer rather than pedagogical insight produced this sliding scale of practice. The recent onslaught upon German in the grade schools of Hoboken, Buffalo, Cincinnati, Cleveland, and other cities of the country at the instance of those professing to speak in the name of patriotism would have met a more stubborn and a more intelligent resistance if the presence of German in the grade curricula had been dictated solely by educational considerations. No man who has given the matter of modern language instruction any serious attention has failed to observe that foundation-laying for subsequent mastery, can in the case of foreign languages best be effected under proper instruction by pupils in the seventh and eighth grades rather than by those of high school age. Sound-values, sentence-rythm, idiom and vocabulary—matters of prime importance for the beginner—can be appropriated more easily and more thoroughly by the younger rather than by the older pupil. This is true chiefly because the muscles that control the speech-organs are still plastic, the power of oral imitation is still strong, and the memory for auditory symbols is still keen. This applies with equal cogency to all modern languages. As far as I know, there is practically unanimous assent to these assertions. The inference I would draw from them seems, however, not to have been drawn. It would seem to me clear that such considerations warrant finding a place in the grade curriculum for thorough work in some one foreign modern language, even at the expense of deferred work in natural science or mathematics. It should not necessarily be work in German. French or Spanish might be equally valuable for the purpose. It should be offered on a basis quite devoid of nationalistic tinge and should be determined, in case of the individual school, by the availability of thoroughly competent instruction. Competent teaching for this work in the grades has not been easy to obtain. Much of the recent objection to German in the grades of our public schools has derived its chief point from the indubitable weakness of this instruction. In this connection I quote the words of Professor Judd of the School of Education of the University of Chicago. He writes in the *Elementary School Journal,* October 17, 1917, by way of editorial comment upon the utterances of the New York *Times,* the Duluth *Herald,* and the Omaha *World:* "Neither the German language nor any other language should be taught in public schools *** for the purpose of preventing the successful assimilation as American citizens of those who are of foreign birth or descent. It is extremely doubtful, moreover, if any substantial benefit comes from teaching German or other foreign languages in the grade schools under any circumstances. It is there that English and the common elements

of knowledge should be thoroughly inculcated. The study of other languages, it would seem, might better wait for the high school and college years, when the assimilation of culture on a broader scale is properly attempted. To teach German anywhere to further alienism and German propaganda is bad business—bad business for America and bad for the Germans in America. The *Herald* is right in that. It is just as right in saying: 'The German language ought not to be thrown out of the schools simply because we are at war with Germany and utterly disapprove of her spirit, her government, her aims, and her methods.' Long after this war is over the German language will live. It will continue to be the key to a great and priceless literature and to an immense storehouse of riches, scientific and philosophical, that are of enduring value to the world. The United States might be able to do without it, if it were foolish enough to wish it and to assume that heavy handicap. But the United States will not wish it, and no more will any other nation now at war with Germany."

I heartily agree with the contention of the press and of Professor Judd that no language-teaching should be tolerated in the grade schools on nationalistic or alienistic grounds. It seems to me, however, a far cry from this entirely reasonable view to the further contention that German, or French, or Spanish should not be taught in the grades, but should be reserved for later "years when the assimilation of culture on a broader scale is attempted." My objection to this inference recalls: 1) that "the assimilation of culture on a broader scale" in the high school and college is at present very seriously handicapped by deferred linguistic foundation-laying which properly belongs to that period of the child's development when the memory of auditory symbols and the power of imitation are still at their maximum; 2) that just these faculties are under favorable conditions in the grades employed to better purpose in linguistic foundation-laying than in the study of natural science or mathematics; and, 3) that the shift indicated would greatly facilitate both the language work and the "assimilation of culture on a broader scale" attempted by the schools. To guard against misunderstanding, I add that I by no means advocate the study of more than one foreign modern language in the grades in case of the individual pupil. This may be German, or French, or Spanish. There will still be plenty of work in foreign languages, for the grade pupil thus equipped upon his entrance into high school. What I do wish to emphasize is that his study of a foreign modern language in the grades invariably operates, when properly conducted, to facilitate his study of English by reason of the clearer light thrown upon the vernacular by countless discoveries of identity, resemblance, and contrast. And it should not be forgotten

that the mastery of the elements of one foreign language materially aids the individual in all subsequent linguistic study. Natural science or mathematics, displaced from the grades if necessary to make room for the language-study here advocated, are more readily grasped by the maturer reflective faculty of the older pupil. They also gain, therefore, rather than lose by the change proposed.

In conclusion, I urge that genuine reasons for the study of foreign modern languages are quite independent of motives of patriotism. We must frankly recognize the increasing closeness of the interdependence of the peoples of the earth in all fields of human interest. It is of prime importance for the nations in the vanguard of civilization to know each other at first hand through direct acquaintance with each other's accomplishments past and present. These accomplishments in history, literature, art, science, and human welfare are, one and all, matters of linguistic record. We are best equipped for grasping the bearing of these accomplishments upon our own problems and ideals, when we read at first hand the record up to the very minute, not depending upon an interpreter nor waiting for a tardy translation to appear. To fail to utilize for our own experiments in the tasks of civilization all the light obtainable from the experiments past and present of our neighbors elsewhere retards our national progress and reduces us to the rank of national and individual philistines. This is the real reason for including in our school and college curricula carefully planned and effectively taught courses in the leading modern foreign languages. Temporary international friendships or hostilities have little to do with the case. Perhaps the sanest reflection we could indulge in is that the most difficult enemy to overcome is the unknown enemy. To oppose a foe whose powers, resources, institutions, and ideals we guess largely through translations is a hopeless task. We should not add strength to our armor or weaken his defense by banishing his language from our plans of study.

I quote the words of President Judson in reply to the question whether the course in German was to be changed: "It is perfectly obvious that there is no prejudice against German literature or other higher things of German life in intelligent circles in this country. We are at war with the ruling of forces which have made Germany a danger to civilization and not against the finer forces which we hope some day will again be dominant in Germany."

The Pictorial in Education.*

By **Olga Möller**, Central High School, St. Joseph, Mo.

The damning thing in modern education is the crushing of that divine gift, the imagination. What sells that soft cloth but its fanciful name, Kitten's Ear? Imagination created German, that picture language whose words are poems. It turns dry words like dead leaves into fairy gold.

Just so fancy created a miniature *Deutschland* in my school room. My land may be suggestive also to teachers of Spanish and French.

Beside the road (hall) is a guide post, "Nach Ehlen", which directs the thirsty wanderer to our *Deutschland.* Beside this post stands a peasant; out of his mouth comes, "Gott grüss dich!" and "Keine Pfeif' Tabak, so stossen Sie mit der Nase an das erste Haus." Now everything in Germany is forbidden. The wayfarer sees the mock sign, "Athmen verboten". He next ponders over the wayside Spruch:

"Wandrer, stehe still und frage dich:
Wo gehst du hin?
Gehst du auf dem breiten Weg zur Verdammnis,
Oder auf dem schmalen Weg zum ewigen Leben?"

The chalk covered traveler now enters a quaint street (hall) swarming with geese. A chicken stands in the doorway with an air of proud proprietorship. The wayfarer pauses before the "Gasthaus zur schwarzen Katze". On the sign swung out before it is painted a black cat. The house is of white plaster crossed and recrossed with beams of wood. Around the red tiled roof runs a black dragon forming the gutter. On the chimney stands a stork on one leg, and under the eaves swings a swallow's nest. Projecting from the house is a creature dear to peasant superstition, the "Tellerhund", a dog with fiery eyes as large as plates. A wooden beam is inscribed with, "Karl B. und dessen Ehefrau, Dorothea, geborene Töffer, haben Gott vertraut und dieses Haus erbaut." On the side of the house is painted a rabbit busily churning. Under it is:

"Ich will Butter machen,
Dass die Bauern lachen."

---

* In diesem Aufsatze hat die Verfasserin eine reiche Fülle von Material zusammengetragen, das zur Belebung des deutschen Sprachunterrichts dienen wird. Unsere Leser werden daraus manche Anregung entnehmen können, die auch für die Arbeit in ihrem Klassenzimmer sich als wertvoll erweisen wird. D. R.

Beside this is the inscription:

"Dies Haus sei offen nur dem Freund,
Doch stets geschlossen für den Feind.
Unglück hinaus und Glück herein."

The three black crosses on the pig sty which is under the same roof prevent the cattle from being bewitched. The chalk marks on the door, "1 Wurst — 1 Mark" indicate a guest's unpaid supper.

The traveler now enters a little German world through a door over which is the inscription:

"Gott beschütze dieses Haus
Und alle, die gehen ein und aus."

Guarding the entrance is a fierce, red devil who cries:

"Lasst jede Hoffnung hinter euch,
Ihr, die ihr hier eintretet."

In a corner of the inn he sees in a hat box the kitchen. It has the charm of fairy land, for a flannel holder warns, "Ohne mich verbrennst du dich", and a wooden plate cries out the peasant's hunger, "Ich will noch mehr". On a red brick stove a brass tea kettle hums, "Hum-m, bubble, ein Riese unter meinem Deckel". You voluntarily murmur, "Tischlein, deck dich!" These words I have pinned on the table. The cloth is embroidered with, "Unser täglich Brot gib uns heute". A shelf has hooks for towels. Above the first is, "Messertuch", above the second, "Tellertuch", etc. On the wall of a frog pond green is painted the very German inscription, "Arbeit ist der Hausfrau Zierde".

In my *Deutschland* I have a graveyard, each grave decorated with a garland of beads and tin flowers. On a tombstone is a marble bible with, "Der Glaube tröstet, wo die Liebe weint". I lie buried here, my grave is marked with the endearing epitaph, "Hier ruht in Frieden der geliebte Brummbär".

Near this graveyard is the death omen, "Die Hunde haben schaurig geheult". To a bit of soap is attached, "Man gibt dem Toten Seife, Waschlappen, und Bibel mit in den Sarg". The peasant allows the animals to share in the joys and sorrows of the family. I have on a card, "Biene, dein Herr ist tot; verlass mich nicht in meiner Not".

To portray the quaintness of peasant life I have brought into our village "Die alte Katharina", a doll which wears a black jacket whose green buttons are arranged in the pattern of a heart; some dozen overlapping skirts which hang to her knee and white clocked stockings with flowered garters.

You read from her book of prescriptions her remedy for staunching a wound.

"Man muss sagen: Im Namen Gottes, des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes, Blut, stehe still wie das Wasser im Jordan."

"Man lindert Zahnsehmerzen durch Reiben der Zähne mit einem Sargnagel."

Deep seated in the peasant is the belief in witches, hence I have an uncanny corner. Mounting her broomstick is a witch with her black eat. On her caldron is:

"Rüstig, rüstig! Nimmer müde!
Feuer brenne! Kessel, siede!"

Near her hang three blaek crosses and a tiny man, charms against her magic arts. Beneath the manikin is, "Dass die Mädchen nicht behext werden". Under her is the warning, "Die Hexe hat den bösen Blick". I have painted a "Butterhexe" with a milkstool on her head, sitting at church, her back to the altar, a wicked habit of witches. The tiny log beside her is really a ghost which rolls into the road of the midnight wayfarer.

Near this sinister corner is the land of lazy people, famed in nursery rhyme. The houses are made of pancakes and the fences of sausages. Roast pigeons fly around. Under them is, "Gebratene Tauben fliegen dem Faulenzer von selbst in den Mund". It rains honey and you shake rolls from a tree into a brook of milk.

One corner brings out the sentimentality of the German folk. There is a fairing, a gingerbread heart inscribed with:

"Lieben und geliebt zu werden,
Ist die grösste Freud' auf Erden."

Another heart has:

"Zwei Seelen und ein Gedanke,
Zwei Herzen und ein Schlag."

A post card shows a boy proposing to his Gretchen, "Lieb mich und die Welt ist mein". A celluid gander with a stocking over its head has on its wing, „Das Mädchen, das er zuerst mit dem Schnabel berührt, wird zuerst Braut". Beneath a daisy is, "Edelmann, Bettelmann, Krieger, Pastor, Kaufmann, Bürgermeister, Schneider, Major", and also:

"Er liebt mich, er liebt mieh nicht,
Ein wenig, von Herzen, mit Schmerzen,
Über alle Massen, zum Rasen
Und gar nicht."

On the front wall hangs Volkmann's "Kornfeld", a field of poppies and cornflowers. Under it is the myth about the proud princess and her maid turning into the two flowers. Near it are a eastle on the Rhine, Nürnberg with her quaint, old wall and peaked, witehlike towers, Brun-

hilde in her magic sleep, a "Walküre", Lorelei, and Faust and Margareta, etc. There is Rübezahl from the folk tale, throwing his head at the servant, and also a picture of the broom dance and of the peasant dance by Banzer. Beneath the latter is, "Alles was Kopf und Beine hat geht zur Kirmes". I have framed the lullaby:

"Schlaf, Kindchen, schlaf!
Da draussen gehn zwei Schaf,
Ein weisses und ein schwarzes,
Und wenn das Kind nicht schlafen will,
So kommt das schwarz' und beisst es."

Beside this lullaby is the verse which the child chants to the maybug sitting on its finger:

"Maikäfer, flieg!
Dein Vater ist im Krieg,
Dein' Mutter ist im Pommerland.
Pommerland ist abgebrannt.
Maikäfer, flieg!"

Beside this rhyme hangs a prayer. On an egg is printed the song of a folk game:

"Ein, zwei, drei;
Da liegt ein Ei.
Wer darauf tritt etc."

Across a window pane is a spider web with the weather sign, "Wenn die Spinne ihr Netz zerreisst, gibt es Regen". Another sign is, "Grüne Weihnachten — weisse Ostern". On the window sill are a wooden shoe, an old bridal ring, a "Todesanzeige", a German menu card and a drinking horn. Scattered about the inn are placards, "Flüstern verboten!" "Zimmer zu vermieten".

Christmas is represented with a Christmas angel holding holly and a slip of paper on which is, "Ehre sei Gott in der Höhe" etc.

On my chair top stands a diabolical cat in fiendish contortions. About its neck is, "Die schwarze Katze bringt Unglück". The pupils blame "Miezchen" for bad lessons. Beside her stands a red devil with the terrifying words: "Er geht umher wie ein brüllender Löwe und suchet welchen er verschlinge."

From my desk hangs an approved grammar concocted by mischievous enthusiasts. It has rare illustrations. The adjective is represented as a devilfish with its tentacles wrapped around the student, draining his life blood.

"Geschlechtsregeln:

"Honig ist männlich, weil er süss ist, und Gans ist weiblich, weil sie dumm ist. Teufel, Narr und Kaiser sind natürlich männlich. Gras-

hüpfer ist männlich, weil er Tabak speit." Kirsche is feminine, because it has a heart of stone. Diamant is masculine, because girls love it.

Our most interesting spot, however, is the "Brautecke", so called because the bride and groom sit here and eat out of one plate. This signifies that the bride will share her husband's misfortunes, will eat with him out of one plate in case a second one should be lacking. Our doll bride wears her hair down her back, a symbol of her purity. As a precaution against being henpecked the groom must hold his thumb up during the ceremony. I have the expression, "Er will kein Pantoffelheld sein." The pair must stand close together at the altar, otherwise the devil will slip in between. Hence the card, "Dass der Teufel nicht hindurchschlüpfe". There hangs in this corner a picture of the bridal wagon containing the household furniture. The bride is perched up beside the spinning wheel, an open bible on her lap. Beneath the picture is printed, "Es regnet in den Brautkranz, weil die Braut die Katzen nicht gefüttert hat." The cats were the favorite animals of the goddess of marriage. Whichever of the bridal pair enters the new home first is destined to rule it. The two tumble into the house together. The husband springs up and says, "Ich war der erste hier, also bin ich dein Herr." "Die Braut wird in dem Heuboden verborgen" recalls the custom of stealing the bride. A bit of glass with the words, "Je mehr Scherben, je mehr Glück" suggests the custom of smashing dishes before the girl's window on her wedding eve. A tattered bridal veil harks back to the custom of robbing the bride of her veil and putting on her head the "Haube", the cap worn by the married woman.

But our most beloved spot is *Feenland*. In this enchanted country rules the wizard, Imagination. We have a magic tree on which glow words like Aladdin's jewels. New words are constantly blossoming on squares of paper. We learn language thru the imagination. *Fingerhut* is a hat for the finger, *Stiefmütterchen*, a little stepmother, and *Flitterwochen*, tinsel weeks. We fall under the spell of words. They are golden apples that grow on a magic tree, and being of gold they can never wither. Our "Glasmännlein" surely walked out of "Das kalte Herz". A white china cat is our *Dornröschen* (Briar Rose). It recalls this incident: We heard a ghostly tapping, the door opened of itself, and a white kitten, strolling in curled up under my desk, and fell into a magic sleep. It was *Dornröschen*, "so weiss wie Schnee, so rot wie Blut" etc. The photograph of our dark principal is the genie. One day the earth suddenly trembled. A fierce genie darted in, snatched up our terrified Puck, and then vanished in smoke and thunder. One of my boys takes my fairyland home to his baby sister. We have in *Feenland* a butterfly existence. We should be damned by prosaic mortals, if we did not soon sink to the level of the Gradgrinds.

My dream room furnishes material for conversation. We stop at quaint inns, sleeping between featherbeds. The *Tellerhund* barks an eerie adventure. The *Hexe* comes down from the wall and turns poor Karl into a frog. In our bridal corner we have a peasant wedding, thus vivifying quaint customs.

"Rache!" hissed the pupils once when the lesson was too long, and they buried me in my graveyard, chanting, "Asche zu Asche und Staub zu Staub".

The accusative of motion to a place had a thrill, when I was going into my grave.

This Xmas we sat in the pink candle light around our magic tree which now bore presents. Our "Prinzessin", a girl with paste diamonds, received a prince, a veritable Ichabod Crane. The *Tellerhund* (Fritz) brought him in his mouth and dropped him at her feet. A string of rock candy also dangled from the hound's jaws. "Diese Diamanten sind zu essen", he barked, and then snatched up his present, a candy bone. The *Spuk,* a girl white with powder, received powdered chalk.

We praise the piety of our *Bär* who goes to church every Sunday—and eats up the congregation. My hair once caught on my red devil who stands on my chair top.

"Hilfe!" I screamed, "Der böse Teufel will mir das Haar ausreissen!"

The baby prattle of my gnomes and sweet witches is to me as musical as the most exquisite symphony of Beethoven. The sentence born of the mischievous brain of a boy will live. Conversation will not stay with one, unless shot thru with action, humor, imagination.

Zivilisation und Kultur.*

Von **Dr. O. Schnyder,** Lugano.

Was heisst Zivilisation? Und was ist Zivilisation? Zivilisation stammt von lateinisch civis, von französisch civiliser, civilisation. Zivilisation heisst also ein Prozess, der den Menschen zum Bürger macht, Verbürgerlichung des Menschen, und das Ergebnis dieses Prozesses, der Zustand des Menschen als Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft. Und Zivilisation ist dann in rein formaler Betrachtung alles, was den Menschen aus dem Zustand der blossen Natur heraushebt, was ihm Gewohnheiten und Lebenssitten anerzieht, die über das bloss natürliche hinausgehen und

* Aus „Monatsblätter für die physische Erziehung der Jugend", July 1917.

alles, was das Wesen des Menschen ausmacht, wenn er durch diesen Verwandlungsprozess hindurchgegangen. In materieller, durch die heutige Erfahrung bestimmter Betrachtung aber ist Zivilisation der Zustand der heutigen Menschheit, der heutigen Gesellschaft, soweit er eine Veränderung des bloss natürlichen Zustandes bedeutet, also alles, was die heutige Menschheit als ihren über die Natur hinausgehenden Besitz rühmt, alles, was sie dem Natürlichen gegenüber als Vorrang an Bildung und Gesittung geltend macht.

Und was heisst Kultur? Und was ist Kultur? Kultur kommt von lateinisch colere, cultura. Kultur bedeutet daher nominaliter Pflege und das Ergebnis dieser Pflege. In einer rein formalen Betrachtung ist Kultur alles, was den Menschen in seinem ganzen Wesen gestaltet, was alle seine Teile berücksichtigt und im Sinne einer bestimmten Idee bearbeitet, und der Zustand, der sich als Ergebnis dieser Pflege darstellt. In materialer Betrachtung aber, auf Grund der Erfahrung, ist Kultur die Gestaltung des Menschen in seinem ganzen Wesen nach einer qualitativ und quantitativ bestimmten Idee, die verschieden ist nach der Weltanschauung, von der sich der Betrachter leiten lässt. Nach der richtigen Weltanschauung, die auf dem Boden des Denkens und der Erfahrung am meisten Gründe für sich hat, ist diese Idee das ethische Prinzip, bestehend aus dem Materialprinzip der Lebensbejahung und dem Formalprinzip der Idee, hier in einem ganz bestimmten technischen Sinne genommen, aufgefasst als intellektuale Form, die alle immer möglichen Denkbeziehungen in sich vereinigt und zum harmonischen Bilde gestaltet. — — — — — Im Sinne dieses Leitgedankens, der als Prinzip alles Handelns unanfechtbar dasteht, ist nun Kultur die Erziehung des Menschen in seinem ganzen Wesen im Lichte der Lebensbejahung und der Lebensidealgestaltung, also Betonung alles Menschlichen im Menschen und Emporbildung dieses Menschlichen nach Massgabe der Idee.

Ich stelle Zivilisation und Kultur einander gegenüber:

Dort eine Summe von Tatsachen der Erfahrung, bestehend in einer vorwiegend äusserlichen Herausbildung des Menschen aus der Natur, in einer Beschwerung des Intellekts durch Halbwissen, in einer Verfeinerung aber auch Schwächung der Affekte, in der Drapierung des Äusseren durch Manieren und Mode, in der Einpassung des einzelnen in eine Sozietät, eine Herde, deren Mentalität seine eigene Mentalität beeinflusst und vernichtet, deren Moralität die eigene Moralität beinflusst und depraviert, all das geleitet nicht vom Streben nach Vervollkommnung, sondern vom Triebe nach Glück, nach Behaglichkeit und Wohlsein.

Hier aber, bei der wahren Kultur, eine Summe von Forderungen, die nur sporadisch und von wenigen verwirklicht sind, eine Summe von Forderungen, gipfelnd in der Forderung der Bejahung alles dessen, was die Natur gibt, und in der Forderung der allseitigen, harmonischen Ausbil-

dung des Natürlichen, als Betonung des Intellekts im Sinne einer selbständigen und freien Entwicklung, Bereicherung und Verfeinerung, Betonung des Gemüts im Sinne einer reichen und feinen Ausgestaltung, Betonung des Körpers im Sinne der Erziehung zur Gesundheit und zur höheren Leistungsfähigkeit, Ordnung der äusseren Lebensgüter im Sinne einer Stärkung und Hebung namentlich des geistigen Lebens, Einordnung des einzelnen in die Sozietät im Sinne der freien und harmonischen Tätigkeit.

Hier das wahre, reine und hohe Bild der Menschenerziehung und des Menschendaseins, das in allem auf der Natur beruht und nicht mehr und nicht weniger ist als eine Befreiung und Erhöhung der Natur im Sinne natürlicher Kraft und Schönheit.

Hier System, Ordnung, Zielbewusstsein, Streben nach menschlicher Höhe und Abgeklärtheit.

Dort Systemlosigkeit, Unordnung, innere Leere, Hasten und Treiben, Hunger nach Glück, nach Behaglichkeit und Wohlleben.

Was hier in kurzen Zügen hingestellt wird, das entfaltet sich, bei genauer empirischer Betrachtung, als ein Chaos von Tatsachen der Zivilisation, die sich als ebensoviele Missbräuche darbieten; das entfaltet sich auch als ein wohlgeordnetes System von Forderungen der Kultur, die in allen Einzelheiten das strahlende Licht des ethischen Prinzips erkennen lassen.

Die Zivilisation ist etwas, was zu verneinen ist. Die Kultur etwas, was bejaht werden muss. Aufgabe des Kulturkritikers ist es, die Mängel der Zivilisation zu zeigen und die Blicke zu den Höhen der Kultur zu weisen. Und Aufgabe des Kulturkämpfers, in einem hohen, der Würde der Kultur entsprechenden Sinne, ist es, nach seinen Kräften für den Übergang von Zivilisation zu Kultur, für die Sublimierung der Zivilisation zur Kultur, für die Auflösung der Zivilisation in Kultur zu wirken.

Berichte und Notizen.

I. Jahresversammlung der Eastern Division of the Modern Language Association of America.

Die fünfunddreissigste Jahresversammlung der Modern Language Association of America, die am 27., 28, und 29. Dezember in New Haven abgehalten wurde, erfreute sich eines zahlreichen Besuches. Wider aller Erwartung fanden sich besonders viele Germanisten ein, und die Stimmung, die unter ihnen herrschte, war lange nicht so entmutigend, wie man allgemein erwartet hatte. Überall liess sich der gerade jetzt um so tiefer begründete Glaube an die Wichtigkeit und Würde der Aufgaben, die uns Germanisten obliegen,

durchfühlen, und wenn auch der von allen berichtete Verlust an Studenten und die bittere Bekämpfung alles Deutschen auf eine noch traurigere Zukunft hinzudeuten schien, so gab es doch manchen, der seinen, wenn auch geringen Optimismus mit den Worten bekundete: „Schlimmer wird es nicht werden. Die Zukunft muss bessere Zeiten bringen."

Von den fünfzehn rein wissenschaftlichen Vorträgen fielen drei dem Gebiete der Germanistik zu. Professor Camillo von Klenze (College of the City of New York) brachte einen interessanten Vortrag über „Charles Timothy Brooks as a Translator from the German." Dieser zu wenig bekannte Übersetzer habe, nach Meinung des Redners, sich sehr um die Ausbreitung der deutschen Literatur verdient gemacht, — einmal wegen seiner vielen Übersetzungen aus der Periode der Klassiker und Romantiker, andererseits aber, und dieses sei besonders hervorzuheben, weil er über diese Perioden hinaus sein Übersetzungstalent betätigt und Grillparzer und Auerbach und Busch übersetzt habe. An einem tiefen, genialen, poetischen Sinn habe es ihm freilich gefehlt, aber Vers- und Reimgewandtheit habe er in hohem Masse besessen.

Prof. Louise Haessler (Hunter College) bot in ihrem Vortrag „The Technique of Lessings Parabel" eine eingehende Analyse von Lessings Parabelstil. Durch Heranziehung der Parabel von dem Palast des Königs veranschaulichte sie die Mittel, deren sich der grosse Stilist bediente, und in sehr detaillierten Ausführungen erläuterte sie das besonders Architektonische in dem Stil dieser Parabel.

Prof. Hermann Collitz (Johns Hopkins) war durch Krankheit verhindert nach New Haven zu kommen, und so wurde sein philologischer Vortrag von seinem Collegen, Prof. Henry Wood, gelesen. Prof. Collitz führte den von ihm schon in einer Rezension von A. Kocks „Umlaut und Brechung im Altschwedischen" angenommenen Standpunkt weiter aus, nämlich die Identität des Vokalismus im Gotischen und im Protogermanischen.

Die Neuerung in dem Programm, *die pädagogische Abteilung*, fand allgemeinen Beifall. Die Professoren Fife (Wesleyan) und Hervey (Columbia) hatten als Thema das Studium der deutschen Literatur in Undergraduate Courses aufgestellt. Die damit verbundenen Probleme wurden von Prof. Camillo von Klenze (College of the City of New York) dargelegt, der in brillanter Weise die grossen Gesichtspunkte, die beim Lehren des Deutschen geltend und bestimmend sein müssen, erörterte. Die spezifischen Gebiete der Literatur mit den ihnen eigenen Problemen der Darstellung wurden dann von vier Professoren vertreten: von Professor Evans (Ohio State University), der in klarer, nüchterner Weise das so schwierige Problem des *Intermediate German* behandelte, von Professor Jessen (Bryn Mawr), der für die Darstellung der *klassischen Literatur* eine grössere Betonung der grossen Ideen und Weltanschauungen dieser Epoche verlangte, von den Professoren Heuser (Columbia) und Faust (Cornell), die ihre Unterrichtsmethoden bei der Darstellung von *Nineteenth Century Literature* und *Survey of German Literature*, in interessanter Weise schilderten. An diese Erörterungen schloss sich dann eine allgemeine Diskussion, bei der es sich klar erwies, dass die Germanisten des Ostens die Wiedereinführung der Pädagogik mit Freuden begrüssten.

Mit Spannung hatte man dem Auftreten des Praeses Kuno Francke (Harvard) entgegengesehen, der mit seiner Rede „The Idea of Progress from Leibniz to Goethe" seiner langen, rühmlichen Tätigkeit gewissermassen die Krone aufsetzen sollte. Aber der beliebte Verfechter der kulturellen Werte

des Deutschtums war durch Verbot des Arztes verhindert, selbst zu erscheinen, und so musste seine Rede von Prof. Howard (Harvard) gelesen werden. Von Leibniz ausgehend, führte Prof. Francke die Idee der Entwicklung weiter aus, wie sie von deutschen Dichtern und Denkern wie Wieland, Herder, Lessing und Goethe vertreten wurde. Überall suchte er an die Probleme der Gegenwart anzuknüpfen, und mit dem so gewonnenen historischen Überblick gelang es ihm meisterhaft, trotz der niederdrückenden Verhältnisse der Jetztzeit, in seinen Hörern den Glauben an eine hoffnungsvollere Zukunft zu erwecken. Möge es dem zähen Idealisten und uns allen vergönnt sein, den Eintritt in diese neue Zeit und neue Welt zu erleben.

Die Begrüssungsrede des Präsidenten Hadley (Yale) verdient besondere Erwähnung. Pres. Hadley betonte die grosse Aufgabe, die den Lehrern der modernen Sprachen bei der Lösung der Probleme nach dem Weltkriege bevorsteht. Er gab der Überzeugung Ausdruck, dass man nach dem Kriege mehr Gewicht auf das intensive Studium der neueren Sprachen als je zuvor legen müsse und legen werde; denn um ein fremdes Volk zu verstehen, sei die genaue Kenntnis der Sprache und Literatur die erste Vorbedingung. Die Welt von Missverständnissen zu befreien und zu einer wirklichen Verständigung aller Völker beizutragen—das sei die Hauptaufgabe der Neuphilologen.

Für jeden Germanisten war die *Speck Goethe-Sammlung* von grossem Interesse. Unter Führung des verdienten Sammlers Hrn. Speck konnte man einen guten Einblick in den Reichtum dieser so grossartigen Schatzkammer tun.

Das Empfangskomitee der Yale University verdient ausgesprochenes Lob, denn es liess es seinen Gästen an nichts fehlen. Der „Smoke-Talk" von William Lyon Phelps war eine geradezu geniale Verbindung von Ernst und Humor und wird sicherlich seinen Hörern unvergesslich bleiben.

New York University.

John Whyte.

II. Korrespondenzen.

Chicago.

Mit Beginn dieses Semesters erfährt *der Fremdsprachunterricht in unseren Elementarschulen* eine gründliche Änderung. Seit dem Jahre 1865 wurde, wenigstens in den oberen Graden, deutscher Unterricht erteilt, zu Zeiten sogar auch im dritten und vierten Grad. In irgend einer Schule, wo die Eltern von fünfzig Kindern deutschen Unterricht verlangten, werde er laut Gesetz des Schulrates eingeführt. Besonders in den letzten Jahren hat sich die Zahl der deutschlernenden Schüler sehr stark vermehrt und es wurde des öfteren besonders darauf hingewiesen, dass sich die Anzahl der Kinder nichtdeutscher Eltern zu denen von deutscher Herkunft verhielt wie 2 : 1.

Während des letzten Halbjahres haben sich aber die Verhältnisse gewaltig geändert. Der Sturm, der gegenwärtig über dieses schöne Land hinwegfegt, hat manche mit grosser Sorgfalt und Ausdauer ins Leben gerufene deutsche Errungenschaft mitgerissen, und von ihm wurde auch der Deutschunterricht in den öffentlichen Schulen nicht verschont. Freilich, so schlimm wie in vielen anderen Orten dieses Landes ist es in Chicago doch nicht geworden. Dem Schulsuperintendenten, Herrn John D. Shoop, ist es zum grössten Teil zu verdanken, dass der Unterricht im Deutschen nicht ganz aus den Volksschulen entfernt wurde. Derselbe wird fortan in zwanzig Elementarschulen (inklusive zweier Junior Hochschulen zusammen mit Französisch und Spanisch erteilt werden, wenn sich Klassen von je 25 Schülern dafür melden.

Wie allerorten, mussten auch unsere Schulen wegen Kohlenmangels zwei Wochen lang geschlossen werden zum nicht geringen Gaudium der lieben Jugend, die sich aber im Freilegen der Strassen und Fusswege von ungeheuren Schneemassen wirklich recht nützlich gemacht hat. Wir hatten nämlich einen Schneefall, wie sich die bekannten ältesten Ansiedler an keinen ähnlichen erinnern können, so dass der ganze Wagenverkehr eingestellt werden musste, und dann folgte eine Kälte, wie wir sie so intensiv und lang anhaltend auch zuvor nie erlebt haben.

„O armes Herz vergiss den Schmerz,
Nun muss sich alles, alles wenden!"

Emes.

Cincinnati.

Es ist vollbracht! — Was man seit Beginn dieses Schuljahres fürchtete, als der erste Sturmwind über unser deutsches Departement hinfegte und das einst so stolze Gebäude zur Hälfte einstürzte—das wird in fünf Monaten zur traurigen Tatsache. *Mit dem Schlusse des Schuljahres hört der deutsche Unterricht in den Elementarschulen Cincinnatis auf.* — So hat unsere siebenköpfige Schulkommission in ihrer Sitzung vom 9. Februar beschlossen, und zwar mit sechs gegen eine Stimme. Der Amerikaner James Fisk hat gegen die Empfehlung des Schulsuperintendenten gestimmt, während die deutschen Kommissäre dafür stimmten .

Der Korrespondent will weiter keine Kommentare machen über den Beschluss und über die Abstimmung— das wäre ja nunmehr zwecklos. Allein er muss sich doch *sehr* wundern über das gar so *eilige* Vorgehen in dieser wichtigen Angelegenheit. Hätte man wirklich nich zwei Wochen mit der Beschlussfassung warten können?! Wenn der rasende See, oder das liebe Publikum, inzwischen sein Opfer haben wollte, war alsdann für die drei Schulkommissäre deutscher Abstammung immer noch genügend Zeit, knieschwach zu werden. Aber gleich beim ersten Stoss umfallen?! — Doch, es ist vollbracht! —

Das hiesige Volksblatt berichtet über die Angelegenheit wie folgt:

Der Schulrat hat in seiner Sitzung vom 9. Februar auf die Empfehlung des Schulsuperintendenten Condon hin beschlossen, dass mit dem Schlusse des gegenwärtigen Schuljahres, im Juni, der deutsche Unterricht in den Elementarschulen Cincinnatis fallen gelassen werde. *Das einzige Mitglied, das gegen den Vorschlag stimmte, war Herr James Fisk.*

Nachdem Dr. Condon seine Empfehlung verlesen hatte, ersuchte Herr Chris Erhardt, dass eine Abstimmung über die Frage auf zwei Wochen verschoben werde, damit er, als neues Schulratsmitglied, sich besser über die ganze Situation orientieren könne. Die Frage müsse ja schliesslich entschieden werden; aber trotzdem komme der Vorschlag für ihn wie ein Blitz aus heiterem Himmel, weshalb er um eine Verschiebung der Entscheidung bitte. Das andere neue Schulratsmitglied, Malcolm McAvoy, erklärte, dass er dagegen sei, dass die Entscheidung hinausgeschoben werde. Herr James Fisk jedoch machte letzteres zum Vorschlage.

Darauf ersuchte Herr Hugo Eisenlohr um die Erlaubnis, eine Erklärung abgeben zu dürfen, und sagte, nachdem ihm dieselbe gewährt, wie folgt: „Ich bin der Ansicht, dass die Entscheidung über die ganze Angelegenheit den Händen des Schulrats bereits entnommen ist. Die Entscheidung erfolgte durch die Eltern selbst, als ihnen im letzten Herbst Gelegenheit gegeben worden war, zu derselben Stellung zu nehmen. Persönlich hege ich lebhaftes Bedauern, denn ich glaube, dass der deutsche Unterricht in den Elementarschulen von erzieherischem Wert ist. Aber ich bin der Ansicht, dass die Frage für uns erledigt ist."

Darauf stellte das Schulratsmitglied Samuel Ach den Antrag, dass die Empfehlung Dr. Condons gut geheissen werde. Diese hatte folgenden Wortlaut:

I recommend that the board declare at this time its intention to discontinue the study of German in the elementary grades on and after June, 1918.

You will recall that upon the reopening of schools last September, parents of children studying the German language the previous year were asked to say whether they wished the study continued for the present year, and that such inquiry showed that nearly one-half the parents wished their children to discontinue the subject. Upon my report of the results, you decided, under the rule fixing 20 as the number

necessary for a class, to discontinue the study in fifteen schools, and above certain grades in four others.

A subsequent report showed that only 10 pupils from these schools availed themselves of the opportunity afforded to transfer to another school in which the subject was to be taught. Moreover, it was necessary to form a number of classes with little more than the minimum number of pupils and in many cases two or more grades were combined into a single class.

Under these circumstances, with a decreasing desire for the study, and with the probability that there will be a large falling off in the number electing the subject next September, I deem it advisable to recommend the discontinuance of the study in the elementary grades. By taking the action which I have proposed, we can make the necessary preparation in advance — parents, teachers and pupils will be able to adapt themselves to the change with the least possible loss, and your executive officers will have an opportunity to work out to the best advantage the organization of a teaching staff equal to the needs of the schools without German.

Der Vorschlag wurde dann auch mit allen gegen eine (James Fisks) Stimme gutgeheissen.

Schulsuperintendent Condon ist augenscheinlich bemüht, die deutschen Lehrer unterzubringen, wenn sie mit Ende des Schuljahres durch den Beschluss des Schulrats ihre Stellen verlieren. Er wird sich mit einer Neuordnung des Lehrpersonals befassen, damit die deutschen Lehrer dann anderen Departments zugeteilt werden können. Die Mehrzahl derselben ist ja auch im Besitz eines englischen Lehrzertifikats, und eine ziemliche Anzahl wird jetzt schon im englischen Unterricht verwendet.

E. K.

Milwaukee.

Auf der diesjährigen *ersten monatlichen Versammlung des hiesigen deutschen Lehrervereins* hielt Herr B. Straube einen gediegenen Vortrag über „Die Zeitströmungen." Als Beamte für 1918 wurden gewählt: Herr H. Lienhard, Vorsitzer; Fräulein A. Götz, Schriftführerin; Herr J. Dankers, Schatzmeister, und die Damen E. Meinicke, E. Nienow und E. Sarnow wurden als Mitglieder des Festausschusses ernannt.

Der Schulrat, der über das Wohl der öffentlichen Schulen der Stadt Milwaukee wacht, beschloss, dass fortan nicht mehr wie eine *fremde Sprache* in einem und demselben Schulgebäude gelehrt werden soll und dass ferner nach den ersten zwei Wochen eines jeden Semesters der fremdsprachliche Unterricht in irgend einer Schule aufhören soll, wo weniger als die Hälfte der zum fremdsprachlichen Unterricht Berechtigten sich hierfür entschieden haben und dass der Unterricht in fremden Sprachen nach und nach aufhören soll, und dass jene Schüler, die gegenwärtig am fremdsprachlichen Unterricht teilnehmen, den Kursus beenden können, vorausgesetzt, dass Gruppen von nicht weniger als zwanzig Schülern derselben Klassifizikation in Grammärgraden den fremden Unterricht wünschen und dass alle Regeln oder Teile von Regeln, die im Konflikt mit diesem Beschluss stehen, hiermit widerrufen sind. — Der Superintendent begründete seinen Antrag damit, dass dessen Annahme dem Gemeinwesen und allen seinen Angehörigen, welcher Abstammung sie auch seien, zum Nutzen gereichen werde. — Einige hiesige deutsche Vereine, unter diesen der vereinigte Chor des „Milwaukee Musikvereins," des Milwaukee Männerchors" und des „Liederkranzes", sowie auch der Turnverein erliessen öffentliche Aufrufe an die Eltern deutschen Geblüts, ihre Kinder nach wie vor am deutschen Unterricht teilnehmen zu lassen. Ob's was nützt? Der sozialistische „Vorwärts" hielt in seiner letzten Ausgabe dem deutschen Michel in Milwaukee eine gepfefferte Standrede: Vereine, Nationalbund, auch der deutsche Lehrerverein, sie alle hätten mehr aus der alten Lethargie herauskommen sollen. „Schickt eure Kinder in den deutschen Unterricht. Lasst euch nicht abreden davon! Lasst die Kinder transferieren, wenn in der Schule, die sie besuchen, der deutsche Unterricht eingestellt worden ist!" so lautete der energische Aufruf des „Vorwärts" an die deutschen Eltern der Stadt Milwaukee.

J. Dankers.

III. Umschau.

Nach einer Mitteilung des Erziehungsamtes in Washington ist *der Schulbesuch der amerikanischen Schulen* durch den Krieg zwar beeinflusst worden, doch nicht in dem Masse, dass ein Rückgang gegen letztes Jahr zu verzeichnen wäre. Berichte aus 1411 Städten und etwa 700 Bezirken lassen erkennen, dass die Zunahme in den Elementarschulen derjenigen früherer Jahre (etwa 2½%) fast gleich blieb, in den High Schools jedoch betrug die Zunahme nur etwa ein Viertel der gewöhnlichen 9½%. Und diese Zunahme ist einzig auf die Mädchen zurückzuführen. Hat auch der Knabenbesuch in den ersten drei Klassen abgenommen, so zeigt sich in der vierten Klasse die gesunde Tendenz, das letzte Jahr noch zu bleiben und die High School Studien zu beenden.

Ein Bulletin des Erziehungsamtes (Bulletin, 1917, No. 29, 10c) bringt eine Zusammenstellung *der Vorkehrungen*, die unsere Universitäten und Colleges treffen, um die Studenten *beruflich* (durch Lehrproben) *auf ihre Lehrtätigkeit* an den High Schools vorzubereiten. Im allgemeinen haben die Studenten wenig oder gar keine Gelegenheit, sich praktisch zu betätigen. Allmählich dringt die Ansicht durch, dass High-School-Lehrer praktischer pädagogischer Ausbildung ebenso bedürfen wie die Elementarlehrer. Sehr interressant sind die Versuche der Universität Wisconsin, um dieses Problem zu lösen.

Als erste Amtshandlung hat der neue, aus sieben Mitgliedern bestehende Schulrat der Stadt New York die Bestimmung getroffen, wonach sie hinfort nur die Oberleitung des Schulwesens führen und die Pläne in grossen Umrissen feststellen werden, während alle Details und die Ausführung dieser Pläne den Schulleuten von Beruf überlassen werden. Hierdurch werden die beständigen Konflikte und Reibereien, die den alten vielköpfigen Schulrat zu einem politischen Debatten-Club und in vielen Fällen zu einem Konfusionsrat stempelten, ausgeschaltet. Die Anregung, die öffentlichen Schulen in Volksschulen mit sechsjährigem Kursus, und Mittelschulen und höheren Schulen mit je dreijährigem Kursus zu gliedern, wird spruchreif werden, sobald ein aus Schulleitern bestehender Ausschuss über diese Angelegenheit berichtet hat. Der neue Schulrat beweist also auch durch diese Anordnung, dass er keine wichtigen Schritte im Unterrichtswesen ohne den Rat erfahrener Fachleute zu tun gedenkt. Bravo!

Im Staate Minnesota ist eine Bewegung im Gange, *alle Privatschulen unter staatliche Kontrolle* zu bringen und ihnen vorzuschreiben, welche Fächer in englischer Sprache erteilt werden müssen. Besonders soll der fremdsprachliche Unterricht streng überwacht werden; er soll nur soweit gelehrt werden, als für die Kenntnis der Literatur und für praktische Geschäftszwecke erforderlich ist. Eine Untersuchung soll ergeben haben, dass es einige Schulen im Staate gibt, in denen Englisch weder gesprochen noch gelehrt wird; hauptsächlich wären das deutsche Schulen. Vor dem Jahre 1915 gab es ein Gesetz, welches für die wichtigsten Fächer die englische Sprache vorschrieb, dieses Gesetz wurde aber 1915 widerrufen. Nun wird ein ähnliches, aber viel schärferes Gesetz vorgeschlagen. —Diese Agitation erinnert sehr an das ähnliche Bennett-Gesetz, das die republikanische Partei vor Jahren in Wisconsin vertrat und das ihr aber eine gesalzene Niederlage einbrachte. Natürlich ist die Zeitlage jetzt eine ganz andere; immerhin wird der Versuch, ein derartiges Gesetz anzunehmen, auf grossen Widerstand, besonders in katholischen und lutherischen Kreisen, stossen.

Dienstag, den 29. Januar, hat *der Schulrat von Indianapolis* einen Beschluss angenommen, *wonach der deutsche Unterricht sofort aus den ersten acht Graden der dortigen Schulen entfernt werden soll.* Herr Theodor Stempfel war das einzige Mitglied des Schulrates, das dagegen stimmte. Er nannte die Vorlage eine Kriegsmassnahme. Gerade deswegen, meinte er, sei es nötig, die ganze Sache vorurteilsfrei und ruhig zu betrachten und zwar vom erzieherischen Standpunkte aus. Eine solche eingreifende Änderung würde die Erziehung der

Kinder nicht nur in der Gegenwart, sondern für die Zukunft beeinflussen. Es sei keine Kunst niederzureissen. Durch die Annahme der Vorlage zerstöre man, was durch aufopfernde Arbeit in den letzten fünfzig Jahren aufgebaut worden sei, man beraube die Kinder der Gelegenheit, ihr begonnenes Studium zu beenden. Hierin handle man ganz im Widerspruch mit den Ratschlägen, die der Erziehungskommissär zu Washington und auch andere hervorragende Schulmänner hüben und drüben erteilt haben. Trotz des bittersten Kampfes gegen den Unterricht hätten sich 5600 Schüler dafür gemeldet. Auch bestünde ein Staatsgesetz, das den Unterricht in einem solchen Falle obligatorisch macht. Er fordere deshalb auf, ehe man zur Abstimmung schreite, Rat einzuholen von Fachleuten, um über die erzieherischen und gesetzlichen Fragen Klarheit zu erlangen. — Hierauf folgte die Annahme. Es rast der See und will sein Opfer haben!

Schulleiter John D. Shoop von Chicago hat *neunzehn Elementarschulen* bestimmt, in denen auch künftighin Unterricht in der deutschen Sprache im 7. und 8. Grade erteilt werden wird.

Mit grosser Freude können wir berichten, dass *Herr Professor Kuno Francke*, der seit Mitte Dezember vorigen Jahres auf ein schweres Krankenlager geworfen war, sich auf dem Wege der Besserung befindet. Wann er allerdings das Hospital (Norwich Hospital, Norwich, N. Y.) wird verlassen können, das wird davon abhängen, wie schnell der Patient seine Kräfte zurückerlangen kann. Unsere besten Wünsche seien ihm auch in diesen Spalten ausgesprochen. D. R.

Herr *Martin Schmidhofer*, langjähriges Mitglied der Verwaltungsbehörde des Seminars und bisheriger Supervisor des Deutschen an den Chicagoer Schulen, ist zum Leiter des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts daselbst ernannt worden. Dem bewährten Schulmann gratulieren wir zu dieser Ernennung und wünschen ihm jeden Erfolg in seinem erweiterten Wirkungskreis.

In Baltimore ist *Herr L. P. Henninghausen*, ein bekannter Deutschamerikaner, im Alter von 76 Jahren gestorben. 1855 kam er nach Amerika, trat 1860 in die Bundesarmee ein, wurde dann Buchhändler und Lehrer, bezog später die „Maryland Universität" und wurde Advokat. Seit 1884 was er Präsident der „Deutschen Gesellschaft von Maryland." Sein Interesse an der deutschamerikanischen Geschichte—er war ein eifriges Mitglied und ehemaliger Präsident der „Deutschen Historischen Gesellschaft" —hat ihn angeregt, ein Werk über die Geschichte der Deutschen in Maryland zu verfassen, welches eines der besten geschichtlichen Werke jenes Staates ist.

Selten wurden wahrere Worte gesprochen, schreibt die Chicagoer Abendpost, als seitens des Hilfssuperintendenten E. E. Cole, wenn er behaptete, dass die Erziehung unserer männlichen Jugend *in zu weitgehendem Masse dem weiblichen Einflusse* unterworfen sei. Die Folgen dieser falschen Erziehungsweise zeigen sich seit geraumer Zeit im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben. Die Anerkennung dieser Tatsache durch einen erfahrenen Schulmann wird sicher jeden, der es mit unseren heranwachsenden Knaben und Jünglingen gut meint, mit Genugtuung erfüllen. Nur der Mann, der männlich denkt, kann dem Knaben männliche Tugenden beibringen. In die Hände von Männern sollte der Unterricht unrerer männlichen Jugend wenigstens in den High Schools und in den oberen Klassen der Volksschule gelegt werden.

Zur Zeit wird sich diese Umwälzung in unserem Schulwesen wohl nicht ermöglichen lassen. Der Krieg stellt zu grosse Anforderungen an unsere Männerwelt. Aber einmal wird er schliesslich zu Ende gehen, und dann wird es an der Zeit sein, mit dem bisherigen System, in dem die Lehrerin tatsächlich das Monopol des Unterrichts in den Volksschulen besitzt, zu brechen und die Knaben durch Männer unterrichten und erziehen zu lassen. Die Zahl der jugendlichen Verbrecher und der Männer mit weibischen Charakteren, die dem Volke in ihrer Hysterie schon unendlichen Schaden zugefügt haben, wird sich dann merklich verringern.

Die Cambridge-Universität plant eine *Aenderung in ihren Aufnahmebedingungen*, die in tief einschneidender

Weise das englische Schulwesen beeinflussen dürfte. Statt der bisherigen obligatorischen Prüfungen in Griechisch und Latein, soll an Stelle des Griechischen die Wahl zwischen Griechisch, Französisch und Deutsch treten. Die Änderung würde naturgemäss das Studium der modernen Sprachen begünstigen.

Interressant ist in diesem Zusammenhang eine Rede von Frl. Tuke, der Leiterin von Bedford College, einem Zweig der Londoner Universität. Frl. Tuke sprach über den relativen Wert der alten und der modernen Sprachen als Erziehungsmittel vor dem Londoner Lehrerverein. Auszüge aus ihrer Rede brachte der „Christian Science Monitor" vom 24. Januar. Danach sagte sie:

"It appears to be fairly certain that we shall see in the near future a great development in the teaching of modern languages. We shall see their sphere largely increased — a much greater stress laid upon their importance. It is possible that we shall see the place hitherto held by the classics stormed, and perhaps wholly possessed, by the living languages. It is worth while, therefore, to inquire afresh whether such a change is likely to be for good or evil — whether we should welcome and further it, or rather use every effort to retard its approach."

Sie führt nun die Vorteile an, die aus dem Studium der klassischen Sprachen erwachsen; das sind wissenschaftliche, ästhetische und soziale Werte. Die wissenschaftlichen Werte umfassen die Ausbildung in der Grammatik, im logischen Denken und in der Akkuratesse. Als soziale Werte betrachtet sie die Kenntnis der griechischen und römischen Mytholigie, das allgemein notwendige Gut aller Gebildeten. Die wissenschaftlichen und ästhetischen Vorteile werden jedoch nur wenigen Schülern im angeführten Masse zuteil.

They have not gone far enough. They have never risen to the point of reading with solid pleasure or ease a Greek or Latin work. Hence the aesthetic value is lost for them. The rank and file—the majority—have learned to look on these studies only as a profitless grind with little sense or meaning, so that at the most a certain hold on the accurate use of language has been obtained. If this is the case, then these studies, far from rousing and training the minds of the young, must have very definitely choked and deadened them.

Another reproach cast against the classics is that their study may lead to a limited, even unsympathetic vision; that, by their means, too high a price may be set on the formal, the precise, and complete; that the individual trained through them is put out of touch with modern life and thought and runs the risk of sitting aloft, shut up in the lonely tower of intellectual superiority.

Sie führt nun aus, dass sich dieselbe Genauigkeit bei den modernen Sprachen wie bei den alten erreichen lasse, auch biete sich genügend Gelegenheit, den Sinn für das Schöne zu wecken und zu bilden.

Vor dem Kriege habe sie unter den fremden Sprachen dem Deutschen die erste Stelle zuerkannt, jetzt freilich müsse sie diesen Standpunkt aufgeben. (Vielleicht kommt sie wieder auf ihn nach dem Kriege zurück!) Zum Schluss ihrer interessanten Ausführungen sagte sie:

"The teacher must look upon them (the modern languages) as one of the most important instruments of humanistic culture, and with that in view must see to it that the study of a modern language carries with it the foundation of a study of the literature, the history, the civilization, and art (and in the case of older students, of the philosophic thought) of the country where that language is spoken. Thus we may hope to produce a body of scholars in the modern humanities who shall rival the famous scholars in the more ancient learning."

Vom Oktober an erscheint an Stelle des 50. Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik die *Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik*, herausgegeben von Dr. W. Rein Im Verlag der Strassburger Druckerei (v. Schultz & Co.), erscheint seit Jahresbeginn die Gegenwartsschule, herausgegeben von K. König. Leider sind uns beide unzugänglich.

Oesterreich will *fünfjährige Seminarien* einführen.

Würtenberg hat in der Verlegenheit *Lehrerinnen an Seminaren* angestellt;

darob sind die Lehrer verblüfft, ja entrüstet.—So etwas verblüfft die Württemberger! Bei uns findet das alltäglich statt.

In Oesterreich beklagen sich Lehrer, die vom Felddienst zurückkehren, dass ihre Stellen *durch Lehrerinnen* besetzt sind, so dass sie brotlos werden.

Den *Nobelpreis* für Literatur erhielten die dänischen Schriftsteller Gjellerup und Pantopidan; die Preise für Physik und Chemie werden dieses Jahr nicht verteilt.

Russland wandelt die Frauenschulen in Petersburg und Moskau *in Frauenuniversitäten um* und plant Universitäten in Irkutsk, Taschkent und Tiflis.

Der Zürcher Kantonverband des schweizerischen *Pfadfinderbundes* hat ein Reglement herausgegeben, das die Bewegung wie folgt charakterisiert: Die Hauptausbildungsziele liegen auf sittlichem Gebiet. Durch das gegenseitige Pfadfinderversprechen soll die Jugend zur Selbsterziehung angeleitet werden. Des Pfadfinders Wahlspruch lautet: Allzeit bereit! Die Pfadfindergesetze lauten: „Des Pfadfinders Wort ist wahr; auf seine Ehre soll man unerschütterlich bauen können. Er achtet jede ehrliche Überzeugung eines Andersdenkenden. Er ist stets hilfsbereit und sieht, wo er helfen kann; er ist bestrebt, täglich wenigstens eine gute Tat zu vollbringen. Der Pfadfinder ist treu seinen Eltern und seinen Mitpfadfindern; er ist höflich und ritterlich. Er ist ein Freund der ganzen Natur; er schützt Pflanzen und Tiere. Er gehorcht einem Befehl ohne Widerrede; er zeigt nie schlechte Laune; er ist mutig, zähe und findig, arbeitsam und sparsam. Der Pfadfinder übt strenge Selbstzucht; er hält sich rein in Gedanken, Wort und Tat."

In Frankfurt a. M. fassten die Stadtverordneten vor einigen Monaten Beschlüsse zu gunsten der *Einheitsschule*. An Mittelschulen soll nach dem Jahre 1921 die *Volksschule* wegfallen. — Auch in Berlin gelangte zur gleichen Zeit, als die *„Begabtenschule* (Möglichkeit weiterer Schulung nach beendeter Volksschule) angenommen wurde, ein Antrag zur Annahme, der den Abbau der Vorschulen für Berlin anstrebt.

In *Holland* bestehen neben 3368 öffentlichen Schulen mit 573,625 Schülern 2346 Privatschulen (biezondere scholen) mit 420,751 Schülern. Die Zahl der Privatschulen wird wohl zunehmen, da von jetzt auch diese Schulen Staatshilfe erhalten. Von 5628 Schulen wurden 708 durch Frauen geleitet. An den öffentlichen Schulen waren 14,220 Lehrkräfte, an Privatschulen 10,059 tätig: Lehrer 13,070, Lehrerinnen 11,209.

In einem Rückblick auf das vergangene Jahr schreibt die Schweizerische Lehrerzeitung in einem Leitartikel: „Dass für das freie *Polen* ein so gebildeter Mann wie Prof. Kucharzewski an die Spitze des ersten Ministeriums getreten ist, berechtigt zu den besten Erwartungen. Der schulfreundliche Geist, der *Finnland* in den letzten fünfzig Jahren getragen hat, bürgt dafür, dass das finnische Schulwesen, befreit von den russifizierenden Vorschriften, einer neuen Blüte entgegengehen wird, sobald der wirtschaftliche Druck gehoben ist. . . . In *Oesterreich-Ungarn* wie im *Deutschen Reich* ist die Gestaltung der Zukunftsschule im Vordergrund der Erörterungen. Die Losung: dem Talente freie Bahn und die politische Orientierung im Sinne der Demokratie berühren sich auf dem Gebiete der Schule. Lebhafter als je ertönt der Ruf nach der Einheitsschule. Sind auch nicht alle Pläne hiefür reif zur Verwirklichung, so lässt sich doch schon jetzt erkennen, dass „der Aufstieg der Begabten" nicht ein blosses Schlagwort ist, sondern dass ernsthafte Anstrengungen (Berlin, Hamburg, Frankfurt) gemacht werden, um dem fähigen Kinde den Weg zu den höheren und höchsten Bildungsstufen zu ermöglichen. Manches Vorurteil (wie gegen das allgemeine Wahlrecht in Preussen) wird freilich zu besiegen sein, ehe die allgemeine Volksschule zur Tat wird. — Am frischesten ist der Zug im Schulwesen zurzeit trotz aller Landessorgen in *Schweden*. Die Reorganisation der Lehrerbildung ist durchgeführt, der Unterricht in der Heimatkunde auf neue Grundlage gestellt, ein umfassender Plan zur Ausgestaltung der Fortbildungsschule ist für den Reichstag bereit und eine durchgehende Verbesserung der Lehrergehälter eingeleitet. . . . . *Holland* hat am 12. Dezember die neuen Verfassungsbestimmungen verkündet, welche der kirch-

lichen (privaten) Schule und der Gemeindeschule die gleiche Staatshilfe sichern. In *England* hat Unterrichtsminister Dr. A. H. Fisher dem Parlament den Plan vorgelegt, welcher die Ausdehnung der obligatorischen Primärschule, eine obligatorische Fortbildungsschule und die Ausgestaltung der Mittelschulen fordert und den Anspruch erhebt, dem Lande eine nationales Schulwesen zu geben. In *Frankreich* hat Viviani ein umfassendes Gesetz für die obligatorische Fortbildungsschule und die Lehrlingsbildung vorgelegt. In *Italien* sieht es im Erziehungswesen trübe aus."

John Andressohn.

IV. Vermischtes.

Liebe Störung.

Der Abend findet mich, allein,
In meinen Stuhl gesunken:—
Nun, Sybarit, den Firnewein
Der Einsamkeit getrunken!

Schon greif ich nach dem Raabeband;
Es qualmt die liebe Pfeife,
Und fröhlich an des Meisters Hand,
Beginn ich meine Streife.

Aus Dämmerschatten, Phantasie
Lässt ranken blühend Leben;—
Da drängts sich schmeichelnd an mein Knie,
Will runde Ärmchen heben.

Isolde, du? — Wo kommst du her?
Was soll dein kindlich Lallen?
Wird denn dein Püppchen dir zu schwer?
Will's Peitschchen nicht mehr knallen?

Und „Papa, bitte", stammelt sie.
Ja! Aber! — Armer Raabe! —
Schon sitzt sie rittlings auf mein Knie,
Reicht mir den Mund zur Labe.

Ich kenne, kleine Eva, dich!
Du glaubst, in meinen Taschen,
Die deine Neugier längst umschlich,
Sei Zuckerwerk zu naschen.

Vielleicht, wenn du recht artig bist!—
Schon sucht ihr Patschenhändchen.
Dann jauchzt sie auf, die kleine List,
Schiebt in den Mund ihr Quentchen.

Du lieber Dichter, musst heut ruhn.
Die Welterlösungseier,
Sie bleiben ungebrütet nun,
Und ungestimmt die Leier.

Im traulich milden Lampenlicht,
Halt ich mein Kind umschlungen.
Mein heimlich Lieben, im Gedicht
Sei's hier hinausgeklungen.

Emil Doernenburg.

Wenn die Schatten sinken.

Manchmal, wenn die Schatten sinken,
Kommt ein Ton aus fernen Weiten;
Geht's wie leises Türenklinken,
Leises Rauschen, Schweben, Gleiten.

Liebe Stimmen flüstern wieder,
Stimmen,die schon längst verklungen,
Deren tiefe Herzenslieder,
Stets mein Leid in Schlaf gesungen.

Meine weissumflockte Stirne,
Senk ich tiefer dann und lausche,
Dass durch Alters Gletscherfirne
Warm der Strom der Jugend rausche.

Lausche jenen fernen Klängen;
Wie sie scheu ans Herze pochen;
Tiefster Sehnsucht Hochgesängen,
Worten, die unausgesprochen. —

Musenstadt am deutschen Rheine;
Herbstdurchfärbte Winzerlauben;
Bursch und Mädchen froh beim Weine;
Frischverweg'nes Küsserauben!

Spiel und Ernst im bunten Reigen;
Wissensdrang und Gläserschwingen; —
Aus der Schatten totem Schweigen
Will's mich süss und schwer umringen.

Manchmal, wenn die Schatten sinken,
Kommt ein Ton aus fernen Weiten:
Geht's wie leises Türenklinken,
Leises Rauschen, Schweben, Gleiten.

Emil Doernenburg.

Bücherbesprechungen.

Liberty Writings of Dr. Hermann Kiefer, Chairman of the Freiburg Meeting. Edited with a Study of Dr. Kiefer's Life and Writings by *Warren Washburn Florer*, Ann Arbor, Mich. C. E. Stechert & Co., New York City. Klein Oktav, 514 Seiten, gebunden. Ohne Preisangabe.

Die Zahl der Achtundvierziger ist schon stark gelichtet. In Detroit ist am 11. Oktober 1911 der Arzt und „Professor Emeritus of the Practice of Medicine of the University of Michigan" Hermann Kiefer gestorben, und Professor Florer hat ein Lebensbild des Mannes nebst seinen „Freiheitsschriften" veröffentlicht.

Dr. Hermann Kiefer wurde am 19. November 1825 in Sulzburg, im südlichen Baden, als der Sohn des Arztes Konrad Kiefer geboren. Seine Mutter war eine Tochter des Hofgärtners in Karlsruhe. Seine Schulerziehung genoss der junge Kiefer in den Lyceen in Freiburg, Mannheim und im letzten Jahre in Karlsruhe, wo er bei den Grosseltern, im Hause des Hofgärtners, Unterkunft und Verpflegung fand. Früh schon zeigte er eine grosse Vorliebe zur Natur und für sein Vaterland. Dies zeigt sich schon in seinen frühesten Gedichten, und als er im Jahre 1844 das Lyceum verliess, erhielt er für seine Abhandlung „Geschichte der teutschen Westgränze" den ersten Preis.

Seine Fachstudien trieb er auf den Universitäten Freiburg und Heidelberg, (1844–47) worauf er im Herbstsemester 1847 nach Prag und im Frühjahr des Jahres 1848 nach Wien ging, um seine medizinischen Studien zu beenden.

Die politischen Unruhen der damaligen Zeit griffen tief in das Leben des jungen Arztes ein. Schon am 12. September 1847 und am 19. März 1848 nahm er als Delegat an den beiden „Offenburger Versammlungen" teil, in denen „eine volkstümliche Wehrverfassung, eine gerechte Besteuerung, Ausgleichung des Missverhältnisses zwischen Arbeit und Kapital und Abschaffung aller Vorrechte" von dem deutschen Regierungen verlangt wurde. Seine republikanische Gesinnung und grossen Mut zeigte er dadurch, dass er den Ausschuss, dem er angehörte, zu der „Volksversammlung zu Freiburg" am 26. März 1848 zusammenrief und in dieser Versammlung als Vorsitzer diente. (Daher auf dem Titel die Worte „Chairman of the Freiburg Meeting"). Hier wurden „ein deutsches Parlament, eine neue Verfassung auf den Grundlagen der föderativen Republik, Pressfreiheit, Schwurgerichte, Sicherheit der persönlichen Freiheit, Trennung von Staat und Kirche" als die wichtigsten Forderungen gestellt.

Als im Jahre 1849 die Republik Baden gegründet wurde, da übernahm er die Stelle eines Regimentsarztes. Er nahm an mehreren Gefechten teil, aber die Gefahren der Teilnehmer an den Aufständen mehrten sich, und am 9. Juli erschien ein Mann im Hause seines Vaters, der ihm mitteilte, dass er am nächsten Tage seinen Sohn verhaften müsse und dem Sohn zur Flucht riet. Sogleich verliess Kiefer seine Heimat und wandte sich über Strassburg und Frankreich nach den Vereinigten Staaten, wo er im Oktober desselben Jahres in Detroit sich niederliess und am 19. desselben Monats seine Praxis als Arzt begann.

Als in den Jahren 1851–52 Professor Gottfried Kinkel die Vereinigten Staaten im Interesse der deutschen Republik bereiste, berührte er auch Detroit, und Kiefer war natürlich voll Begeisterung bei der Sache und beteiligte sich auch an der Freiheitsanleihe, wie der „Interimschein" vom 8. Dezember 1851, laut dessen 25 Dollars einbezahlt wurden, und der von Kinkel als dem provisorischen Finanzausschuss angehörend, mitunterzeichnet ist, beweist.

An allen deutschen Bestrebungen hat sich Kiefer rege beteiligt. Er half den „Deutschen Hilfsverein" (1850), den „Sozialen Turnverein" (1858) und den „Arbeiterverein" (1867) gründen, auch war er eifrig bemüht, um die „Harmonie" (1869) sowie den „Theaterverein" (1850) zu gründen und aufrecht zu erhalten. Der Theaterverein hat bis nach dem Bürgerkrieg bestanden, trotzdem an den Aufführungen nur Deutsche aus Detroit teilnahmen, die sehr selten von reisenden

deutschen Schauspielern unterstützt wurden.

Im Jahre 1861 wurde auf seine Bemühungen und auf seinen Aufruf hin in Detroit das „Deutschamerikanische Seminar" eröffnet. Trotz grosser Schwierigkeiten und trotz der ungünstigen Zeitläufte des Bürgerkrieges hielt sich diese Anstalt bis zum Jahre 1871; dann hat sie infolge mangelnder Mittel ihre Türen schliessen müssen. Sie war kein Seminar im eigentlichen Sinne des Wortes, denn es sollte in dieser Schule „eine allgemeine Bildung in allen Fächern" vermittelt werden. Die mit diesem Seminar verbundene „Seminarschule" bestand noch im Jahre 1878.*

Auch für die Gründung einer „deutschen Universität" war Kiefer rastlos tätig. Am 10. August 1869 war er schon so weit, dass er einen Plan zur Aufbringung von 500,000 Dollars vorlegen konnte; mit der Eröffnung sollte begonnen werden, so bald die Summe gezeichnet sein würde. In diesem Plan wird ein gewisser Dr. J. O. Fuchs von Milwaukee genannt, der mit den in diesem Plane ausgeführten Punkten übereinstimmte. Auch in Chicago, Cincinnati und anderen Orten hatte Kiefer für seinen Plan, die Universität betreffend, willige Kräfte gefunden. Aber er stellte sich die Gründung leichter vor, als sie war. Er setzte unter seinen Landsleuten ein grösseres Interesse voraus, als sie in Wirklichkeit besassen; auch die Aufbringung des Kapitals scheint er für möglich gehalten zu haben. „Bei den vielen nach Millionen zählenden Deutschen der Vereinigten Staaten," meint er, „sollte man annehmen dürfen, dass sich wohl in jedem einigermassen bedeutenden Platze Männer finden, die zur Hebung ihrer Mitbürger in diesem Sinne beitragen könnten." — Die Zeiten scheinen sich hierin nicht besonders geändert zu haben. Es war damals ebenso schwer wie heute, für solche Zwecke Gelder von den Deutschamerikanern zu erhalten. — Die „deutsche Universität" kam nie zustande.

Wie Karl Schurz, Gustav Körner und andere Deutschamerikaner, beteiligte sich Kiefer von Anfang an sehr rege an den öffentlichen Angelegenheiten seines neuen Vaterlandes. Er wurde 1866 zum Mitglied des städtischen Schulrats erwählt und diente längere Zeit in dieser Eigenschaft. Er trat eifrig für die Einführung des deutschen Unterrichts in die Volksschulen der Stadt Detroit ein. Er war Mitglied der Verwaltungsbehörde der Universität von Michigan und hat viel zur Hebung und Förderung der jungen Hochschule, besonders zur Entwicklung der medizinischen Abteilung beigetragen.

Im Jahre 1856 trat er für die Erwählung Fremonts ein; in einer langen Rede hat er die Grundsätze der jungen Partei verfochten und die Sklaverei in äusserst scharfer Sprache gebrandmarkt. Von nun an war er ein entschiedener Anhänger der republikanischen Partei. Auf dem republikanischen Parteitag in Cincinnati im Jahre 1876 diente er seiner Partei als Delegat, und in den Jahren 1883 bis 1885 vertrat er die Ver. Staaten in Stettin als Konsul.

Das ist in Kürze das Lebensbild, wie es uns Professor Florer auf den ersten 141 Seiten des Buches in der englischen Sprache entwirft. Den zweiten, grösseren Teil des Buches füllen die Schriften Kiefers aus; die Gedichte umfassen die Seiten von 141 bis 290; dann folgen die Freiheitsschriften. Unter diesen sind die „Volksversammlungen zu Offenburg und zu Freiburg," sowie „das Programm der Mai-Revolution, 1849," ferner die „Deutsche Republik" und die „Grundrechte des deutschen Vol-

---

* Dieses Seminar war aber nicht das erste. Das war schon am 1. Dezember 1841 in einem zu der früheren Rappistengemeinde gehörigen Gebäude bei Philippsburg, Beaver County, Pennsylvania, eröffnet worden; es hielt sich aber nicht lange, und später wurde das Gebäude in eine—Brauerei verwandelt. In dem Werke „Geschichte der deutschen Schulbestrebungen in Amerika von Hermann Schuricht, Leipzig, 1884" wird das Detroiter Seminar „das deutsche Seminar" genannt. Und vom Philippsburger Seminar heisst es dort: „Geldmittel wurden für ‚das deutschamerikanische Seminar' gesammelt, ein Seminargebäude angekauft, im Jahre 1840 das Seminar durch die Gesetzgebung von Pennsylvanien inkorporiert, und zuletzt wurde auch ein Lehrer (Herr Winter) engagiert, — aber es meldeten sich zu wenig Schüler, um das Seminar lebensfähig zu machen." S. 42).

kes" für das Verständnis der damaligen Bewegung wichtig.

Unter den Schriften, die Kiefer in seinem neuen Vaterland geschrieben hat, interessieren uns besonders die „Fremont address," in welcher er sehr klar über das Übel der Sklaverei sprach, sowie sein „Aufruf zum Humboldtfeste," in dem er für die Errichtung der „deutschen Universität" eintrat.

Unter den Arbeiten, die er als Konsul in Stettin für die Regierung anfertigte, ist der Artikel „How Germany is governed" wichtig, da er zu einer Zeit veröffentlicht wurde, als hier noch grosse Unkenntnis über die Regierungsform des neuen Deutschland herrschte. Unter der Überschrift „Causes of Emigration" hat er in einem seiner Berichte gezeigt, dass er auf dem Felde des sozialen Lebens des damaligen Deutschland (1884) wohl informiert war, und dass er die Ursachen der damaligen besonders starken Auswanderung sehr klar erkannte.

Bezeichnend für die Gesinnung Kiefers scheint mir ein Satz aus seiner „Rede zur 50jährigen Feier," gehalten in der Halle des Sozialen Turnvereins in Detroit am 18. März 1898: „Ein halbes Jahrhundert ist seitdem entschwunden, bald wird der letzte der damals Lebenden ins Grab gestiegen sein und jene Zeit und ihre Träger der Geschichte angehören. Es tut not in unseren Tagen der Halbheit, der Anbetung des goldenen Kalbes, der Herrschaft einer übermütigen Plutokratie, der Vergewaltigung von Recht und Gerechtigkeit, der Aufhebung des freien Versammlungsrechts durch bewaffnete Banden, der Regierung durch Einhaltsbefehle und der Unterdrückung der Massen den Blick in die Vergangenheit zu wenden, aus ihr Mut und Hoffnung für die Zukunft zu schöpfen und sich die unsterblichen Worte des Dichters ins Gedächtnis zu rufen: ‚Wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden, wenn unerträglich wird die Last, greift er hinauf getrosten Mutes in den Himmel und holt herunter seine ew'gen Rechte, die droben hangen unveräusserlich und unzerbrechlich, wie die Sterne selbst.... Zum letzten Mittel, wenn kein andres mehr verfangen will, ist ihm das Schwert gegeben.' "

Professor Florer hat durch die Herausgabe der Schriften Kiefers den Deutschamerikanern, besonders aber dem Historiker des Deutschtums in den Vereinigten Staaten einen wertvollen Beitrag geliefert. Obwohl gerade in den letzten Jahren viel über das Deutschamerikanertum geschrieben worden und auch Bedeutendes erschienen ist, muss *die* Geschichte des Deutschtums in den Ver. Staaten noch geschrieben werden. In dem grossen Werke von Professor Faust „Das Deutschtum der Vereinigten Staaten in seiner Bedeutung für die amerikanische Kultur" und „d. D. d. V. St. nach seiner geschichtlichen Entwicklung" ist Kiefer nicht erwähnt; auch ist weder in dem Kapitel „Deutsche in Michigan" (Kapitel xiv), noch in dem Kapitel „der deutsche Einfluss auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen der Ver. Staaten" (Kapitel v) der Versuch der Gründung einer „deutschen Universität," noch die Errichtung und Führung des „Deutschamerikanischen Seminars" in Detroit angegeben. Und Professor Faust hat jedenfalls das Bedeutendste auf diesem Gebiete geleistet. Es ist eben bei dem lückenhaften Stand der Forschung auf diesem Gebiete, sowie bei der grossen Schwierigkeit, das spärlich vorhandene Material zu erhalten, noch nicht möglich, einen endgiltigen Überblick über die Bedeutung des deutschen Elementes in den Ver-Staaten zu geben.*

Man muss die Veröffentlichung weiteren Materials mit Freuden begrüssen; und wie man sich über das Erscheinen des zweibändigen Werkes „Memoirs of Gustave Körner, 1809—1896, 2 vol., The Torch Press, Cedar

---

* Dass das Interesse für den Gegenstand rege ist, beweist unter anderem auch die Tatsache, dass das „Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar" in Milwaukee (das dritte derselben, wenn man das Seminar in Detroit mitzählt), in zweien seiner Ferienkurse Vorlesungen über den Gegenstand einrichtete und — sich Schüler einfanden. Dr. H. H. Maurer, Tulane Universität, hielt im Sommer 1916 einen Kursus über „deutschamerikanische Geschichte" ab. Er ist mit den Vorarbeiten zu einer Geschichte des Deutschtums in den Ver. Staaten beschäftigt. Im Sommer 1917 las Dr. H. H. Fick, Cincinnati, über „Bilder aus der deutschamerikanischen Geschichte."

Rapids, Iowa, 1909" freuen muss, so ist auch die Herausgabe der „Liberty Writings of Dr. Hermann Kiefer" erfreulich. J. E.

Leonard Bloomfield (Assistant Professor of Comparative Philology and German in the University of Illinois), *An Introduction to the Study of Languages.* X + 335 pages, 12mo. New York, Henry Holt & Company, 1914. Cloth, $1.75.

Leonard Bloomfields Buch will dem gebildeten Laien und dem Anfänger in der Sprachwissenschaft eine Zusammenfassung desjenigen bieten, was wir heute von der Sprache wissen. Er versucht den heutigen Stand der Sprachwissenschaft in derselben Weise darzustellen, wie es Whitney in *Language and the Study of Language* und *The Life and Growth of Language* vor fünfzig Jahren für seine Zeit getan hat. Es gibt heute kein einziges Buch, das gemeinverständlich den ungeheuren Fortschritt der Sprachforschung seit 1870 behandelt, und deshalb begrüssen wir ein solches, das sich dieses Ziel steckt, um so freudiger. Der Verfasser beschränkt sich nicht auf die Behandlung *einer* Sprachgruppe, wie z. B. des Indogermanischen, sondern betrachtet alle möglichen Ausdrucksformen der menschlichen Sprache. Nichts trägt, meines Erachtens, so sehr dazu bei, die an sich uninteressanten und nichtssagenden Einzelheiten der Laut- und Formenlehre einer einzelnen Sprache in höchst interessante Erscheinungen des Sprachlebens umzuwandeln wie diese vergleichende Methode. Bloomfield betont die Richtungen, die in den letzten Jahren besonders gefördert worden sind, die Phonetik und die Sprachpsychologie. In letzterer ist er ein Anhänger Wundts, und er weiss die Lehren des grossen Psychologen mit Geschick kurz und übersichtlich vorzutragen. Aus den Kapitelüberschriften lässt sich ein guter Begriff des Inhalts bilden: 1. nature and origin of language; 2. physical basis of language; 3. mental basis of language; 4. forms of language; 5. morphology; 6. syntax; 7. internal change in language; 8. external change in languages; 9. teaching of languages; 10. study of language.

Das inhaltlich Wertvolle dieses Buches kommt leider nicht zur vollen Geltung infolge von Mängeln der Darstellung. Der Stil des Verfassers ist oft unklar und schwerfällig. Dazu scheint er eine Abneigung dagegen zu haben, vom Bekannteren zum Unbekanteren vorzuschreiten. So werden immer erst die entlegensten Beispiele herbeigezogen, erst zum Schluss Bekannteres aus dem Englischen oder Deutschen. Diese Beispiele sind aus circa *siebzig* verschiedenen Sprachen und Dialekten zusammengetragen. In den Sprachen, die ich habe nachprüfen können, habe ich genügend Angreifbares entdeckt, dass ich mir gewisse Zweifel über das aus den übrigen Sprachen Erbrachte erlaube. Etwas weniger Gelehrsamkeit hätte dem Buche nur genützt.

Das Kapitel über *The Physical Basis of Language* ist das schwächste im ganzen Buch. Eine Abhandlung über Phonetik, ohne Tafeln oder Zeichnungen der Sprachorgane, ist schon von vornherein im Nachteil. Es wird eine solche Masse von komplizierten Einzelheiten aus dem Türkischen, Armenischen, Litauischen u. s. w. geboten, dass das Wesentliche dem Anhänger verborgen bleiben muss. Dazu läuft allerlei Falsches, wie die Beschreibung der Stellung der Stimmritze, und Halbwahres, wie die Regel für den Kehlkopfverschluss im Deutschen, mit unter.

Nach meinem Gefühl gehört das Kapitel *The Teaching of Languages* nicht in dieses Buch. Es unterscheidet sich von den anderen im wissenschaftlichen Tone gehaltenen Abschnitten durch seinen scharfen polemischen Ton, und der Verfasser lässt sich durch seinen polemischen Eifer zu allerlei Übertreibungen hinreissen. Dieser Teil enthält aber doch viel Wertvolles, und ich wende mich nicht gegen den Standpunkt des Verfassers, den ich teile. Es will mir nur scheinen, dass eine Abhandlung über praktische Lehrmethode für Elementarkurse in ein Werk über wissenschaftliches Sprachstudium nicht hineingehört.

Bloomfields *Introduction to the Study of Languages* wird dem Leser, der bereit ist, sich durch die angedeuteten Schwierigkeiten durchzuarbeiten, sehr viel bieten. Der Verfasser hat seine Absicht erreicht und hat uns wirklich „a summary of what is known about languages" gegeben. Nur schade, dass es ihm nicht gelungen ist, es im besten Sinne des Wortes „populär" zu machen!

University of Wisconsin.

Albert W. Aron.

Storms „Immensee", edited by *Alma S. Fick, A. M.*, Madisonville High School, Cincinnati, O. German Series, Macmillan Co., New York.

Storms „Immensee", mit Recht eine der beliebtesten deutschen Geschichten, hat in Amerika so zahlreiche Bearbeitungen gefunden wie wenige andere. Doch keine, die den reizvollen Stoff mit so tiefem Sachverständnis und so grossem Lehrgeschick behandelt wie die vorliegende. Diese neue Ausgabe ist auf Anwendung der direkten Methode im Sprachunterricht berechnet, und man könnte sich in der Tat keine vollständigere Verwertung des gehaltvollen Textes für solche Lehrzwecke wünschen.

Ausser dem sehr gründlich ausgearbeiteten Wörterverzeichnis, das neben der englischen Bedeutung des Wortes auch zahlreiche deutsche Synonyma gibt, und den Fussnoten, die alle idiomatischen Wendungen in einfachstem Deutsch erklären, bietet das treffliche Büchlein zehn Seiten von Anmerkungen, die dem Leser einen tiefen Einblick in deutsche Sitten und Gebräuche erschliessen. Ich greife nur die folgenden aus der Fülle als typisch heraus: Märchen, Landausflug, Weihnachtsabend, Volkslieder, Giebelhaus, Heide.

Ferner ist aus jedem Teil der Erzählung reicher Stoff geschöpft für die — vierzig Seiten füllenden — Sprachübungen, die sowohl gründliche Verwendung für grammatische Schulung ermöglichen, wie — durch eine reiche Auswahl geschickter Fragen — Anleitung zum Nachdenken sowie zur Unterhaltung über das Gelesene, ja auch zum Aufsatz bieten. Es würde zu weit führen, hier alle interessanten Einzelheiten zu erwähnen, doch kann ich es mir nicht versagen, wenigstens einige der Themen, als Lockspeise für unternehmende Berufsgenossen, hier anzuführen: Das Haus des Alten. — Reinhard als Lehrer. — Ein deutscher Wald. — Einladung zu einer Landpartie. — Die Szene im Ratskeller. — Ein Blatt aus Elisabeths Tagebuch. — Das alte Lied. — Der Abschied.

Doch damit nicht zufrieden, hat die emsige Herausgeberin ausserdem eine Tabelle zur Wortlehre und Wortbildung angefügt, die den Schüler lehrt, seinen eigenen deutschen Wortschatz bei Bedarf selbsttätig zu erweitern. Die äusserst fesselnd geschriebene englische Einleitung in Storms Leben, Leiden und dichterisches Wirken versteht es, des Lesers Interesse sofort zu gewinnen, und die daran sich anschliessende deutsche führt im besonderen in das Verständnis von „Immensee" ein, dessen Text mit schönen, der Stimmung des Ganzen fein angepassten Bildern geschmückt ist.

Weder die unermüdliche Herausgeberin noch die Macmillan Company haben Mühe und Kosten gespart, diese neueste Ausgabe des vielbeliebten Werkchens zu der schönsten, vollständigsten und praktischsten zu machen, die auf dem amerikanischen Büchermarkte zu finden ist. Lektüre, Grammatik und Konversation sind hier nach den Grundsätzen der modernsten Sprachlehrmethode in vollendet harmonischer Weise miteinander verbunden. Daher sind sowohl Lehrer wie Schüler, die „Immensee" in dieser fesselnden Form miteinander lesen, nacherleben und durchdenken, zu beglückwünschen, denn sie werden reichen Gewinn davon ernten.

Lake Forest Academy.

J. W. Becker.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX. **März 1918.** **Heft 3.**

(Offiziell.)

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

Protokoll der Vorstandssitzung des Lehrerbundes, abgehalten im Lehrerseminar in Milwaukee am 16. Februar 1918, nachm. 2.30.

Die Sitzung wurde vom Vorsitzenden Leo Stern eröffnet. Sämtliche Vorstandsbeamten, sowie Direktor M. Griebsch vom Lehrerseminar, nahmen daran teil. Der Vorsitzende machte die Mitteilung, dass er nach Rücksprache mit dem Schatzmeister im Dezember 1917 aus der Bundeskasse die Summe von $100.00 an einen infolge eines langwierigen schweren Leidens in grösster Not sich befindlichen Kollegen gesandt habe und ersuchte um nachträgliche Billigung dieser Handlung seitens der übrigen Vorstandsbeamten. Es wurde beschlossen, beim nächsten Lehrertag die nachträgliche Gutheissung dieses Schrittes seitens der Bundesmitglieder einzuholen.

Nach längerer eingehender Beratung wurde ferner beschlossen, angesichts der z. Z. herrschenden Zustände von der Veranstaltung eines Lehrertages in diesem Jahre abzusehen, dagegen eine Einladung an die Leiter des deutschen Sprachunterrichts in den verschiedenen Städten des Landes ergehen zu lassen zu einer für Ende Juni dieses Jahres in Milwaukee geplanten Zusammenkunft zwecks Besprechung der Sachlage und eventuell dadurch nötig erscheinender Massnahmen.

Hierauf legte der Bundesschatzmeister seinen Kassenbericht ab. Es wurde beschlossen, diesen Bericht in der Märznummer der „Monatshefte" zu veröffentlichen. Die Sitzung wurde hierauf geschlossen.

Theodor Charly, Schriftführer.

Bericht des Bundesschatzmeisters für 1916—1917.

Kassenbestand am 30. Juni 1916	$1093.42
Einnahmen:	
An Beiträgen für 1916	46.00
An Beiträgen für 1917 (zu $2.50 pro Mitglied)	530.00
An Beiträgen für 1917 (zu $1.00 pro Mitglied)	25.00
An Überschuss	1.50
An Zinsen auf Bankkonto	8.46
Summa	$1704.38
Ausgaben:	
Im Jahre 1916	$ 225.44
Im Jahre 1917	742.04
An die Redaktion der „Monatshefte" für 212 Abonnements, 1917	318.00
Für Überschuss an Abonnementsbeträgen	1.50
Summa	$1286.98
Gesamteinnahmen	$1704.38
Gesamtausgaben	1286.98
Kassenbestand am 1. Januar 1918	$ 417.40

Bernhard C. Straube, Schatzmeister.

A Letter by the U. S. Commissioner of Education, Mr. P. P. Claxton, on the Teaching of German in American Schools.

DEPARTMENT OF THE INTERIOR

BUREAU OF EDUCATION

WASHINGTON

June 22, 1917.

Mr. W. S. Covert, Principal South Side High School,
Rockville Centre, Long Island, New York.

Dear Sir:—

I do not think our present relations with the German Empire should affect in any way the policy of the schools in the United States in regard to teaching the German language.

The United States is now at war with the Imperial Government of Germany and not with the German language or German literature. The President has tried to make it plain to all the people that we are not at war with the people of Germany as a people and that we have in our

hearts no hatred or bitterness toward them. When the war is over we expect to be their friends again and our commercial and political relations will be re-established. Indeed we shall probably have much more intercourse with the German people then than ever before, as we shall have with most of the nations of the world. The great German republic may become one of the leading nations for the preservation of the peace of the world. For practical, industrial and commercial purposes we shall need a knowledge of the German language more than we have needed in the past. We should remember also that there are many millions of German speaking people outside of Germany and the number of such persons will probably increase rapidly after the war regardless of the way in which the war may end. Some years ago we were at war with Spain, and more recently we were almost at war with Mexico whose people speak the Spanish language. The need of a knowledge of the Spanish language for commercial and industrial uses has been greatly increased.

The culture value of the German language and literature and the writings of Lessing, Goethe, Schiller, and a host of other poets and novelists, historians and essayists remain the same as they were before the war, and it is too great for us to lose out of our life, national and individual. The value of the scientific and technical writings of the German people will no doubt continue to increase. To rob ourselves of the ability to profit by them would be very foolish. The kinship between the English and the German languages is the same as it was before the war, and the value of a knowledge of the history and philosophy of the German language for an understanding of English remains the same.

Last of all, we cannot as a people afford to put ourselves in the attitude of regarding as evil everything about any people with whom we may happen to be at war. We cannot afford to assume this attitude toward the German people simply because they happen now to be under the control of an autocratic militaristic government with purposes and aims that have brought us into conflict with it. The fewer hatreds and antagonisms that get themselves embodied in institutions and policies the better it will be for us when the days of peace return. We can easily see how this has been true of our times of war with England, Mexico and Spain, and among ourselves.

I sincerely hope that school officers and teachers everywhere will take the broad and sane view of this subject. To do so can, I believe, in no way be interpreted as a lack of loyalty to the United States, nor can failure to do so in any way strenghten our position in the war or enable us to bring it to a successful end more quickly.

Yours sincerely,

(Signed) **P. P. Claxton.**

Vor fünfzig Jahren.

Aus dem Tagebuch eines deutschamerikanischen Schulmeisters.

Von **Carl Otto Schönrich**, Baltimore.

Ankunft in Baltimore. Freitag, 27. Dezember 1867.

Meine heutigen Eindrücke waren nicht angenehmer Art; die Stadt Baltimore selbst erscheint mir nichts weniger als einladend, werde nicht lange hier bleiben. Von Philadelphia aus konnte sich das Auge noch einige Zeit an kultivierten Feldern mit kuriosen Umzäunungen ergötzen, aber ehe der Susquehanna erreicht wurde, begann schon die Wildnis, nur selten unterbrochen von vereinzelten Farmen. Wilde Tiere waren nicht zu sehen, auch keine Indianer; Negerhütten erregten mein Interesse, und einige sehr primitive Brücken, über die der Zug passierte, machten mich unheimlich fühlen.

Ohne jede Anzeichen einer grossen Stadt, mitten aus der Wildnis lief der Zug gegen drei Uhr in dieselbe ein und zwar mitten auf einer Strasse. Und was für eine Strasse! Die schwäbische Alp en miniature, bestehend aus Schmutz und Abfällen jeglicher Art, in denen allerlei Tiere herumschnupperten. Ich bemerkte zwei Schweine, verschiedene Ziegen, zahllose Köter und Federvieh jeglicher Art. Rechts und links elende Häuser, Hütten und verfallene Barracken. Und die schmutzigen Menschen! Und das nennt man das Goldland. — Übrigens habe ich seit meiner Landung in New York am letzten Montag noch gar kein Gold hier gesehen, nicht einmal Silber; ausser Kupfer und Nickel sieht man nur Papiergeld, gerade wie in Österreich.

Der Zug erreichte endlich den als Bahnhof dienenden Schuppen. Die Strasse bot hier einen besonders widerlichen Anblick. Ein vom bleigrauen Winterhimmel kommendes Nebelrieseln vermischte sich mit einem tiefen, schleimartigen Schmutz, der gegen allen Komment war. Alle erdenklichen Abfälle liegen darin, Stiefel, Gummischuhe, Strohbesen, Wagenreifen, usw. Zwei Hunde zerren an einer Krinoline.

Da ich keinen Polizisten sehe, zeige ich einem Kutscher die Adresse meines Bruders und frage ihn, wo das sei. Er sagte, das seit weit, er wolle mich für $2 hinfahren, mein grosser Koffer und Handkoffer gehen aber extra. 4 Gulden 40 Kreuzer war mir doch zu viel, auch traute ich ihm

nicht. Andere konnten oder wollten mir keine Auskunft geben. Da erblickte ich über der Strasse ein Schild, „Deutsches Gasthaus", dorthin watete ich mit meinem Handkoffer. Es war ein sehr unsauberer Platz, doch alles war ja so hier. Für fünf Cents kaufte ich mir ein Glas Bier, das eben so schandmässig klein war, wie in New York und Philadelphia, und dann erkundigte ich mich nach dem Weg.

Nach der Adresse könne ich heute nicht mehr kommen, hiess es, gleich werde es Nacht, ich solle hier übernachten und morgen früh hingehen. Ich sagte, ich könne mich schon zurechtfinden, wenn ich nur die Richtung wüsste, aber der Wirt bestand darauf und auf seinen Wink nahm mir ein neben mich gekommener baumlanger Kerl den Handkoffer zu meinen Füssen weg und stellte ihn auf ein an der Wand stehendes Tischchen. Es wurde mir ungemütlich, ich gab aber vor, einverstanden zu sein und bestellte 2 Glass Bier, eines für den Fremden, der mich zu überzeugen versuchte, und das in einem verschrobenen Deutsch, wobei er mich mit Du anredete.

Ich setzte mich nun auf den einen Stuhl an dem Tischchen—auf dem anderen lag ein grosser Kater—und suchte vorgeblich in der aufgeschnallten Aussentasche meines Handkoffers. Endlich kam die erwünschte Gelegenheit. Gäste, sehr laut, kamen herein und während man sich mit ihnen beschäftigte, fasste ich schnell meinen Koffer und eilte mit „Will's doch probieren" zur Türe hinaus, und rannte draussen auf einen Mann, der eilends eine kleine Leiter trug. Er war nicht unfreundlich, als ich mich entschuldigte; den Weg nach meinem Ziel konnte er mir aber nicht sagen. Als wir zusammen an die nächste Ecke gekommen waren, stellte er zu meinem Erstaunen seine Leiter an eine Strassenlaterne, öffnete sie von der Seite und steckte das Licht an, wozu er zwei Streichhölzer verwenden musste. Da ist man in Deutschland doch weiter.

Viele Neger zeigten sich. An der Ecke las ich „Pratt Street", ich erkannte sie als eine Hauptstrasse und verfolgte sie bis zu einer Brücke und traf hier den gesuchten Polizisten, den ich nach einem guten deutschen Gasthaus fragte. Der geleitete mich selbst—ein deutscher Polizist würde das schwerlich tun—nach einem sehr anständigen Gasthaus, dort sah ich einen Adresskalender und konnte die Stadtkarte studieren. Dabei fand ich, dass ich nur neun Strassen von dem Hause meines Bruders entfernt war. Eine halbe Stunde später hatte ich trotz der Dunkelheit das gesuchte Haus gefunden.

First Year Work in German—Some Experiences.

By F. Betz, East High School, Rochester, N. Y.

To speak on First Year Work in German before this body at this time is like carrying owls to Athens. Many of you have read and listened to many papers on this subject before, and little or nothing new can be said at present. Certain things that a few years ago were comparatively unknown to many teachers of German are now not only known but also carried out in various parts of the country. The heated discussions pro and con of this, that or the other method are abating, and teachers are more and more asking themselves: What can we use of this and that method? without feeling obliged to swear allegiance to any one of them. Some reforms which a few years ago were looked upon with disfavor or at least distrust have been officially adopted in many of our schools. Our own State Department is co-operating with the teachers of German and is endeavoring to incorporate in its examinations such features of reform as are within the reach of many teachers. In our state sections of modern language teachers are in existence and teachers are being more and more familiarized with new and practicable methods for attacking various problems.

For this reason I do not feel that I can or ought to discuss the topic assigned to me by our president in its full scope. There are so many things to be taken into consideration in its discussion that the limited time at my disposal and my own ability would forbid such an attempt. Therefore I have slightly altered the wording of the topic and will limit myself only to such things on which I can speak from personal experience.

A discussion of theories pure and simple seems to me unprofitable for most teachers, at least under present conditions. Now and then we hear of methods in vogue here and there, and some successful exponents of these methods tell you that theirs is the only really successful method. Some of these methods are more or less utopian, while others contain much that can be used by many teachers. What causes many teachers to look with distrust at radical reform-methods is the feeling that they are unable to handle them successfully. Any method, to be successful, must be used with conviction, that is, the teachers must believe in the method. Now with the best intentions in the world, radical or far-reaching reforms will not be successful in the long run if they are forced on a body of teachers all at once. Reforms that are possible elsewhere and under different conditions cannot always be put into practice *in toto*

with us. We have all read of the excellent results obtained by this, that or the other teacher, in this, that or the other school, either here or abroad. Some of us may have become enthusiastic and have thought: Why can't we do the same thing here? But we were not all as successful as the people about whom we may have read. The reason for this is not difficult to find. In the first place the trouble lies with the teacher. I cannot go into detailed discussion of the matter, nor is this necessary. Only I want to state that with the present tenure of office of the average teacher, which is only two years in most schools, it is clear, that reform must be slow and conservative. Furthermore the late beginning of our pupils works much havoc with the adoption of certain methods. Pupils are of two kinds in general: those coming directly from the grammar school, and those who have had one or two years of Latin in high school before taking up the study of German. All these factors must be taken into consideration in passing on the adaptability and usefulness of any given method.

For these and other reasons I want to tell you merely about some of the things we have been doing at our school, not because our work is different or better than that done in scores of other schools, but because we are able to tell of the results of experiments carried on for at least five or more years.

All of our teachers are contending with the same difficulties that beset modern language teachers elsewhere. We have a very cosmopolitan class of pupils, coming from all sorts of homes: the children of old American families and of the foreigner who has just come to our shores, rich and poor, idle and industrious, serious and frivolous, all are in attendance.

Now in planning a course for these pupils that will be of the greatest benefit to the greatest number we had to keep in mind the preparation of the pupil as well as his diligence and interest. The preparation of most pupils entering high school, as far as a knowledge and a real understanding of the fundamental grammatical concepts of the English language is concerned, is practically nil. That is, a teacher cannot safely take for granted that such grammatical notions as subject, object, direct and indirect, case, mood, voice, etc. mean something definite and real to the pupils, and are not merely a set of more or less meaningless words. I did not know this when I began to teach German. I started the pupils with the grammar on the supposition that they knew certain things about English grammar. The topics were taken up more or less in the usual fashion, the teacher working hard, the pupils straggling behind, the earnest ones bewildered and the others making no effort at all. After a number of weeks there generally came a stage when the teacher said:

The pupils know absolutely nothing about the work thus far covered. What can be done? What should be done?—I did not know at first.

One year, after beginning in the usual way, I gave up in despair after a number of weeks. It simply could not go on any longer in this fashion. In my despair I threw the grammar aside. It could not be worse without than with a book. So from day to day I worked out a lesson, more or less crude, to be sure, which I gave to the pupils in class. I treated them like infants, presupposing absolutely nothing. (Later I read somewhere that a German pedagogue had said: Man kann sich seine Schüler nie dumm genug vorstellen).

The lessons were given orally and then written on the board. The whole class copied them into note books under my supervision. The next day they had to recite these lessons in class and also hand me a copy written at home. Every few days they had to recite the previous lessons or write them from memory. Off and on I gave them little anecdotes and these likewise were memorized. I did not give them poems. For some reason or other I can't make up my mind that poems are the stuff with which to teach grammar and prose language. — In this way I jogged on the whole term, and when school opened in fall, I was quite anxious to find out what the pupils remembered of the last term's work. Generally it was a minus quantity. But I was agreeably disappointed when I found that the majority of the class could recite many of the lessons of the previous term almost perfectly. This encouraged me to go on in the way just described. I did this alone for a year or more, and then I asked one or two of our teachers to try the same plan with their pupils. They did it, and their results proved equally satisfactory. Since that time we give an introductory course of from four to six weeks before using the grammar itself.* No matter how easy the work may seem to *you,* the *pupil* is confused with the presentation of the facts of a new language. A survey of the work to be covered, a preliminary introduction to the various features of the new language, can only help the pupil. And later on the ground can be covered with greater thoroughness and ease. (In a recent article in the School Review I have noticed that our secretary, Mr. Host, advocates such a preliminary course).

But in spite of this introductory work grammar was still the stumbling block for many pupils, and good ones at that. At first I could not understand why. Gradually I discovered that we were trying to make the pupils do something that no person well acquainted with a language can readily do. We made them classify all the various items of the language and put them into little pigeon-holes in their brains.

*** Since writing this article, the author and Dr. R. Price have published "A First German Book", which contains an elementary course in German along the lines described.**

At command they were supposed to find the things thus stored away and make prompt use of them. To put it concretely: we compelled the pupils to learn classification of nouns, adjectives, verbs, etc. which nobody ever consciously uses in life. We all remember how these rules run: to the first class of the strong declensions belong, etc. We never took the trouble to find out what were the rules and which the exceptions. The following is a quotation from the Public School German Primer by Otto Siepmann (Macmillan, introduction, p. xi): "It is commonly stated that masculine and neuter nouns in er, el, en, as a rule, modify in the plural; as a matter of fact there are only twenty that modify and 300 that do not. Again it is commonly said that neuter monosyllabics form their nominative plural in -er and modify; in reality the majority take -e and do not modify." We were careful to drill all kinds of rules and exceptions, week in and week out, with the result that not one pupil in 100 knew what he was at.—All remember the importance of such nouns as Käse and Kloster—The same thing was done in regard to verbs and adjectives. It slowly began to dawn on me that it might possibly be less work for all concerned if the pupils learned the plural of nouns and the principal parts of verbs, etc., without trying to classify them at all. With fear and trembling we undertook this momentous reform, and, lo, pupils took to it with a much greater degree of facility than to the old pigeon-hole method of classification. In the meantime this has been recognized by the authors of German grammars, and only recently I read in the introduction of a new grammar: "Grammar has been reduced to the main rules, all unimportant exceptions having been avoided. No rule has ever been introduced merely for its own sake; unless the student needs it and can make immediate use of it, a rule of grammar is mere rubbish, as soon forgotten as learned.

For this reason the division of nouns of the strong declension into three classes is omitted. Such a division is arbitrary, without scientific foundation, and does not add to one's knowledge; for, unless the student already knows the plural form of a German noun, he will not be able to determine to which class it belongs theoretically. It may be of some use to the teacher in hearing recitations, but it is of no practical value to the pupil; on the contrary, it retards his progress in acquiring the necessary habit of using the correct form (Sprachgefühl). Such a habit is obtained only by uttering the form itself, as, die Mehrzahl von Hand ist Hände, not by saying that the word Hand belongs to the second class of the strong declensions. No concession has ever been made to the theory of grammar; hence the absence of words like Kloster, Floss, etc., which owe their prominence in the first lessons of many elementary grammars to the simple fact that they happen to be the only neuter nouns of the first and second class that take the *umlaut*. Words have

not been introduced in order to furnish complete lists of certain kinds of nouns or verbs, but for their usefulness only, hence the absence of such nouns as Bösewicht, Gespenst, simply because they form their plural in er, and of verbs like spleissen, schleissen, befleissen, because they happen to be strong. A student may study German for the rest of his life and not meet these verbs again. Grammar should be derived from language, not language from grammar, or we are constructing an artificial language which is not German, and we are wasting a great deal of energy that might be better spent on things of value". — —

We have come to the conclusion that the verb should form the center of the body of grammatical facts to be presented, and that all other topics ought to be grouped about the verb. This conviction is represented in a number of recent German grammars, and even a cursory examination will convince any teacher of experience that it is a much better way to impart grammatical knowledge than by the old method of beginning with the declension of nouns. It has taken us a long time to get thus far, but having accomplished so much, we can safely hope to make further progress in the right direction. We have all been more or less hypnotized by print, and the letter, that killeth, for a long time also killed all initiative in the matter of reform.

Another subject of importance to us was how much grammar should be taught during the first year. Not so very long ago it was customary to consider grammar as a part of the course in German to be covered in as short a time as possible. Accordingly anywhere from two months to a term was considered sufficient time to familiarize the pupils with the facts necessary to read and translate. As long as translation was the sole aim of modern language study this method may have had some justification, for a pupil can be taught to thumb a dictionary with little or no grammatical knowledge. But when the call came for a different type of language study it was found that the old way of racing through a grammar was little better than useless. Accordingly more time was consumed in the elementary work, and more time is being demanded by teachers in various parts of the country *for* this work.

In our school grammar was covered after a fashion in one term of twenty weeks, with five recitations of 40 minutes each per week. The result need not be described to you. After having gone over the work in the grammar the pupils evinced at the end of the term such profound ignorance of grammar that it was evident that they could not do the work in the time allotted and show tangible results. We therefore lengthened the time for elementary work to one year. That worked somewhat better, but even with this reduced speed we found our results far from satisfactory. Now we are devoting three terms to the work formerly

done in one term, and this division seems to meet the situation much more satisfactorily than our former time-allowance.

The division of the body of grammatical facts is as follows: In the first term we take up the verb in the active: present, past, perfect, and pluperfect, in the indicative. In connection with this we teach the use of the various cases, not wasting any time on classification, but giving the plurals of nouns with each noun, the personal and demonstrative pronouns, the possessive adjectives, and the principal prepositions. We do not keep strong verbs out of the reach of the pupils, but start at once with them. Those who are going to learn will learn irregular verbs just as easily as regular ones. In the second term we complete the study of the tenses, i. e. the future and future perfect, paying little attention to the latter tense ... The separable and reflexive verbs are studied. Word order, although it is a thing that comes up from the very beginning, is treated more in detail, especially in connection with relative pronouns and dependent conjunctions. The last topic taken up in the second term is the declension and comparison of adjectives. We have discarded altogether the terminology "strong, weak, and mixed" with adjectives, and speak only of adjectives being used alone, or with der or ein words. Even then adjectives are among the most troublesome things to teach in the entire grammar.

The third term (i. e. the first term of the second year) is devoted to the study of the modal auxiliaries, the subjunctive and the passive. This extension of time for the work in grammar will help to produce a somewhat firmer grasp on the various subjects. We must do most of our work in school; for home work in these days is largely a negligible quantity. This is to be regretted, but nevertheless it is a fact. I am informed that last spring the teachers of German in Chicago expressed themselves in favor of devoting the entire first two years to the study of grammar. And the author of a very good first-year book in German says in the preface: "The book contains only the fundamental principles of German grammar. It represents the utmost amount of grammar that ought to be taught in the first year of high school. The author believes it easily possible for a teacher to take up more grammar in such an amount of time, but impossible for a pupil to assimilate more in such a way as to use the given forms with comparative ease. For this reason the passive voice is not touched upon, nor is the subjunctive taken up as such." Evidently this teacher also found that it is better to teach a smaller amount of grammar and teach it tolerably well than to try to cover a larger amount in a slipshod fashion. This notion is also in agreement with the report issued by the U. S. Bureau of Education (Bulletin No. 551, p. 41): "The first (year's) work should be so chosen that those who drop the subject early shall *retain* something of

value for themselves." Now is it better for a pupil to say to himself after having had one year's work in German: I have gone over the ground, but I know nothing of consequence, or, I don't know everything about German grammar, but I do know something definite"?

The amount of reading matter to be taken up in the first year was another problem that caused us quite a little trouble. It used to be almost axiomatic that the test of a successful teacher was to enable the pupils to begin the reading of German texts after the shortest possible time. A few weeks after the beginning of the work it was a common thing to read a book like Storm's Immensee, Heyse's L'Arrabiata, or some such text. After these books were done, others were attacked in the same lively tempo, and at the beginning of the second year pupils read Hermann und Dorothea and Tell. The reason for this procedure lay in the method of rating the teacher's work, as just stated. And even to-day this quantitative standard is still in vogue, witness the entrance requirements to some of our colleges, especially the girls' colleges. Now if we have learned anything it is that rapid reading at the beginning of the course with pupils such as we have in our average classes is to invite them to do careless and practically useless work. Our pupils are not over-studious, to put it mildly. To drive them through a great number of pages of reading matter will do them no more good than to feed a person ten loaves of bread all at once. With the amount of time at the disposal of the teacher, usually 35 to 40 minutes, and with an average class of, say, 25 pupils, the amount of time to be devoted to each page and each pupil must be very small, as you can easily figure out. I have it on the authority of the head of the department of English in our school that in Senior English three or four pages is the average amount read and discussed in class, and that five pages is considered a good deal. That in English! I leave it to you to make the application to the amount usually read in German. I again quote from the above mentioned report of the U. S. Bureau of Education (p. 55): "It is probable that most teachers will prefer to read in class a somewhat smaller number of pages than is here (i. e. in the Report of the Committee of Twelve) suggested. There is a strong belief that a small amount thoroughly prepared and carefully studied leaves a larger permanent possession than is retained from reading hastily several pages, and some would reduce the amount required to one-half that specified by the committee of twelve .... The Report of the Committee of Twelve appeared about 19 years ago, and the improvement in the equipment of teachers and in the methods commonly employed at present should make it possible to insist more strongly upon the oral side of the instruction. If this is effectively done, the greater thoroughness of the treatment in

class should more than compensate for a reduced number of pages read." I personally have a sneaking suspicion that formerly the amount of reading (done) was so very large because the teachers did not know what else to do with the time.

In the first term we read the short stories in the grammar, and toward the latter part of the term we take up some easy reader, generally of the anecdote type. In this reader we cover about 4 oral, 5 gram. 9 read. pages, making the total for the first term about 18 pages. In the second term we take up some more stories in the 13 p. grammar, in addition to about 49 or 50 pages in the reader, making a total of about 62 pages for the second term. The stories are all of such a nature that they can be reproduced entire by the class. — Allow me to quote again from the above-mentioned report (p. 48): "Since beginners cannot be expected to have enough comprehension of a new language to appreciate literary style, and since high-school freshmen ought not to have had experiences that fit them really to feel great literature, most text of literary reputation should be absolutely eliminated from first-year work." That ought to settle "Immensee" and other similar books commonly inflicted on beginners.

We read the stories aloud in class. All our pupils must read aloud and they are rated for their ability or inability in pronouncing correctly and fluently. Then the stories are reproduced orally, either entirely in the words of the book, or with such synonyms as are at the command of the pupil or are furnished by the teacher. From the first we strive to drill on synonyms and opposites. One of my standard questions is: Welches andere Wort können wir hier gebrauchen? or, Wer kann es anders sagen? And we try to impress on the minds of the pupils that they must try to interpret words by means of words they have already learned. Of course in the beginning such a procedure must be very slow and careful, for then the pupil is struggling to acquire his first stock of words. At this point I would say that I consider it ill-advised to attempt to give the pupils a vocabulary such as is contained in some of the more radical reform-method texts, in which all the words are explained in the foreign tongue. I tried one of these books once with dire results.

What we are most concerned about is to give the pupils a tolerable working vocabulary. Hence we constantly call the attention of the pupils to derivatives, showing them, how in many cases they can make out the meaning of a word by analyzing it. When verbs come up they are asked to mention nouns connected with the verb, or, in case of a noun, an adjective derived from the noun. The stories are frequently written in class, and as various pupils read them, common mistakes are called to their notice. We aim at getting the pupils to think to some extent

in German. To do this they must have words for their ideas, and these words will be only those they have frequently seen, heard and used. With rapid reading the pupils will be overwhelmed with a mass of words and will not remember any of them with certainty.

Another much discussed topic is the exercise work in German. It has been, and still is, the custom to a large extent to conduct this work by means of translation from English into German. Somehow it was (and still is) felt that this is the only safe check on the pupil's understanding any given grammatical fact. Of course this method was caused by two things: first, the influence of the method employed in teaching the ancient languages. Probably no teacher of Greek or Latin can think readily or at all in those languages. For these languages translation from English may be necessary, although even here a reform seems possible. The second reason for the prevalence of translation from English into German was the preparation (or lack of it) of the teacher.

Now my experience has been that translation from English into German is a slow, laborious process, and that the time and effort spent on the work is not at all commensurate with the results obtained. Even with the best pupils, whose work in every other respect was perfect, the so-called prose work was always disappointing, both to them and to me. What about the poor and mediocre ones? And they are by far in the majority. I need not tell you what it means to correct the papers of such pupils. You all know from experience. Gradually I began to realize that I was wasting time, my time as well as that of the pupils'. I decided to stop this kind of work altogether, and I began to look around for some other way to get better results.

My first help I obtained from one of the books published by a teacher of German in England (Savory). His method was to construct exercises in German on various topics. At first I was rather sceptical, but tried this scheme in one of my classes for an entire term. The results in general were so much better than with the old translation method that I was convinced for myself that it was just what I wanted. Since then all our teachers have been conducting their work along these lines, and we cover every feature of the work by means of such exercises. And we are going to keep on in this way until we find something better.

This device has several advantages. It takes less time. You all know the laborious efforts of pupils trying to turn an English sentence into German. Why is the sentence given? If the exercise is worth anything at all it is supposed to illustrate some grammatical principle under consideration. As far as the exercise goes, only that principle is of importance, and the rest of the sentence is extraneous matter. But the pupil has just as much trouble with the part of the sentence which has

no bearing on the prineiple he is supposed to be studying as with the balance of the sentenee. Now why not have exereises in whieh only that part is to be expressed which is the topic for the lesson? For example: when you are drilling on the verbs governing the dative case, the ordinary method is to give sentences such as, The child obeys his mother, or, He thanks me, ete. All you are after is the case of the words, 'his mother', or 'me'. Is it not mueh better and simpler to say to the pupil: "give the correct case of 'seine Mutter' in the sentence: 'Das Kind dankt (—)? In this way you can give three times as many exercises as with the other method, where the pupil stumbles through the sentence word for word. You ean also vary the sentences, e. g., you can have the sentence changed to the plural, have the pronoun put in place of the noun, ete. In other words, you are giving the pupil just what he needs most: exereise, definite and elear, whieh is not always apparent with the exercises of the other type. You are not jumping back and forth from English to German, a task which will confuse even a good many teachers. *You* are constantly using German, and *the pupil* is constantly using and hearing it. Moreover, you ean give many of these exercises orally, and you ean find out what the pupil knows, without being obliged to waste hours in the correetion of papers. It is just this time-saving feature of the work that I would eall to your notice. Furthermore it relieves the teacher. Correeting papers is the bane of a teacher's existenee. It taxes your eyes and your patienee. If you have exereises whieh require only a fraction of your attention, as eompared with the other type, you are eertainly helping yourself. Oftentimes the written exersises ean be interehanged among the pupils and correeted by them in elass. The eorrect form is given by some pupil, or is written on the board, and the pupils can check any errors. In this way their attention is ealled to mistakes mueh more effectively than if you merely hand baek the papers on the next day when the matter is no longer fresh in their minds. You can look over the papers afterwards with mueh less effort and yet have the same control over the work done by the class. I do not want to go into more detail, but simply want to say that I believe if you have once tried this plan, you will not want to go back to the old way. In the case of teachers who feel that they cannot do this all at onee, I would suggest that if they give the usual English sentenees, they require the pupils to translate only that part whieh has a bearing on the topie under discussion.

Oral reproduetion of one kind or another is another feature of this work, and although it does not work wonders with all pupils, yet it eertainly helps many whose work would not amount to mueh if they were confined solely to the ordinary translation from English into German. I have gone so far as to give many pupils two marks on their monthly

report cards: if they are noticeably better in their oral than in their written work, I indicate it by a mark like A/B, A representing the oral and B the written work. This indicates to them what part of their works needs especial attention.

The devices that can be employed in this kind of work are numerous. They will vary with different teachers and with different types of pupils. In a school with several teachers they can divide the work among their number, one taking care of this feature and the other of that one. Exercises based on the lessons can be made out ahead of time, so that weaker teachers, or those overburdened by a heavy program, can familiarize themselves sufficiently with the work before taking it up in class. Even if the teacher is all alone, such exercises can be used. Write them on the board before the class meets, or let some pupil do it for you. All this takes much less time than you may think, especially if a little system is used.

Of course neither this device nor any other will perform miracles. Lazy and indifferent pupils will not suddenly become proficient, and it will not invariably relieve all your troubles. You can't make a diamond out of a pebble, nor a good student of German out of a lazy or mediocre pupil. We have and always will have many pupils of the slow but sure type, who are slow to learn and sure to forget. But aside from these, the others do get some good out of this kind of work, and the teacher will find it less monotonous and wearisome than the other type. From these exercises it is comparatively easy to proceed to direct reproduction in German, which ought to be the aim of our work in the later years of the study of German.

There are many other things that could be touched upon in discussing this subject, but I will stop here. "Allzuviel ist ungesund". I have not touched upon any "method" as such, in fact I do not want to advocate any single method. Method is largely a matter of personality and ability. It would be folly to require all teachers at present to use any one given method. That would invite disaster.

We must remember the conditions which confront us. "Eile mit Weile". In regard to method we can all bear in mind the famous maxim of Frederick the Great: "In meinem Staat kann jeder nach seiner Façon selig werden." If we all earnestly strive to attain "Seligkeit" as far as success in teaching German is concerned, the individual method will perhaps take care of itself.

I will only be doing a characteristically German thing if I close with a bit of advice by Goethe:

"Eines schickt sich nicht für alle!
Sehe jeder, wie er's treibe,
Sehe jeder, wo er bleibe."

Zur Methode des fremdsprachlichen Unterrichts.*

Seitdem im Jahre 1882 in Deutschland der Trompetenstoss der Reform des fremdsprachlichen Unterriehts ertönte — ich meine das Aufsehen erregende Büchlein: „Der Sprachunterricht muss umkehren" von Professor Viëtor in Marburg — sind jetzt 35 Jahre vergangen. Der Methodenstreit ist längst verstummt oder hat eine neue Form angenommen, auf die ich weiter unten hinweisen werde. Wohl meinen noch junge Lehrer ihre paar Jahre Erfahrung in die Welt hinausrufen zu müssen. Aber man hat die Argumente für und wider die neue oder direkte Methode so gründlich satt bekommen, dass man diese ewig aufgewärmte Platte alter Beweise unwillig wegstösst, weil man daran keinen Gesehmaek mehr findet. Trotzdem haben wir ältere Sehulmeister nieht das Recht, den jüngeren ihre Expektorationen zu verwehren. Nicht nur weil es gesund ist, sieh zu expektorieren, sondern weil immer wieder Anfänger da sind, mit geringer methodischer Anleitung, die geführt zu werden wünschen, und die lieber als nach verstaubten Büehern naeh den Sehriften des Tages greifen, die ihre Spraehe reden, ihre Wünsche darlegen. Und dann: Wir haben es einst aueh so gemaeht. Kaum hatte ich einige Jahre Französiseh-Unterrieht gegeben, so verkünde ieh mein Evangelium, das eigentlieh das meiner Lehrer war, das aber durch das Stahlbad der Praxis ein eigenes, kräftiges Aussehen erhalten hatte, in einer Serie von Artikeln. Ieh war damals erstaunt zu sehen, was mir das alles eintrug: der bernische Erziehungsdirektor spraeh mir seine Zustimmung aus — was für einen jungen Lehrer immerhin eine Ermunterung bedeutete —, in der Sehule wurde mir eine Experimentierklasse mit Anfangsunterrieht eingeräumt, und ieh glaube mich nicht zu täusehen, wenn ich mit den Artikeln meine Versetzung naeh Zürich in Zusammenhang bringe, die für meine ganze weitere Existenz aussehlaggebend wurde. Warum sollten wir also Jüngeren übelwollen, wenn auch sie das Bedürfnis empfinden, Pro und Contra nochmals durchzudenken und sehriftlich wiederzugeben. Für sie sind ja die Fragen alle wieder neu und von kapitalstem Interesse für ihre Sehüler.

Wenn wir uns fragen, welches das Resultat des Kampfes ist, der in den 89er und noch in den 90er Jahren einen reeht agitatorisehen Charakter angenommen hatte, um naehher in gegenseitigen Konzessionen zu verflachen, so darf man von Deutschland vielleieht sagen: er hat zum Sieg einer vermittelnden Methode geführt. Immerhin ist das Resultat mehr auf der Seite der Reform verblieben, so dass man am besten von einer

* Der der „Schweizerischen Lehrerzeitung" entnommene Artikel gibt einen überaus klaren Überblick über den Stand, namentlich die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts in der Schweiz, Deutschland und Frankreich. Er wird auch hier mit Vorteil für unseren Unterricht gelesen werden. D. R.

jetzt herrschenden gemässigten Reform spricht. Von der Reform blieben folgende Forderungen: sorgfältigere Aussprache auf phonetischer Grundlage, Betonung der Sprechfertigkeit, z. B. in den preussischen Lehrplänen, die Lektüre ist im Mittelpunkt des Unterrichts, sie ist zusammenhängend, charakteristisch für Land und Leute, sie dient nicht der grammatischen Unterweisung allein, sondern dem Sprachkönnen überhaupt und der Kulturvermittlung, das Vokabular ist sorgfältig gewählt und statistisch überwacht.

Von der alten Methode sind wieder aufgenommen worden die Hinübersetzung, d. h. Übersetzung aus der Muttersprache in die Fremdsprache, welche die Reformer anfangs absolut verpönten, und die jetzt zur Befestigung der Grammatik, sogar in der perhorreszierten Form der Einzelsätze mit ihren Fallen und Schlingen wieder gepriesen wird. Immerhin besteht ein Unterschied gegenüber Plötz. Die Sätze behandeln nicht, wie früher, neuen Stoff, sondern bereits bekannten. Das Vokabular dazu ist gegeben. Nur die Form bleibt zu suchen. Die Übung konzentriert sich also auf den einzelnen grammatischen Punkt und ist dadurch heilsam, dass sie durch Massenwirkung einen bestimmten Unterschied zwischen Fremdsprache und Muttersprache bleibend festlegt. Es ist nicht richtig, wenn man meine, dass das Bewusstsein beim Sprechen ausgeschaltet sei. Es ist nicht der Fall bei der Muttersprache; fremde Sprachen konstruieren wir noch viel mehr, als wir denken, nach Vorbildern. Ich will einen Fall aus meiner Praxis erzählen. Ich stehe am Bahnhof in Barcelona und will einem Spanier auf spanisch sagen: Ich habe deren zwei (Koffer oder was es war). Das unbewusste Vorbild war mir entweder das französische *j'en ai deux,* oder das italienische *ne ho due* und so suchte ich vergeblich im spanischen das dem *en ne* entsprechende Wort. Es ist aber keines vorhanden. So merkte ich für immer, dass der Spanier in seinem *tengo dos* keine andere Beziehung zum vorhergehenden Satz als das Zahlwort besitzt. Diese kurze Verlegenheit werde ich nie vergessen. Von der Vergleichung kam das Licht. 100. Mal hatte ich *tengo dos* gelesen oder gehört: es war mir nicht aufgefallen. Erst die eigene Praxis stiess mich darauf und belehrte mich darüber, dass ich im Moment nicht spanische, sondern andere, falsche Vorbilder benützte. So wird es allen ergehen. Man übersetzt beim Reden, auch beim raschen Reden mehr als man denkt. Wie oft ertappt sich der Zweisprachler darauf, dass er in die Syntax der anderen Sprache verfällt, die ihm vielleicht geläufiger ist. Aber wir wollen uns nicht in dem einen Punkt verlieren.

Von der alten Methode ist die Forderung möglichst sauberer grammatischer Bildung neu aufgenommen worden. Nach der alten Methode machte man wenig Fehler, aber man konnte nicht reden. Man konnte besser schreiben. Man hatte ja die Sprache eigentlich visuell, d. h. durch das Auge aufgenommen, anstatt durch das Ohr, wie es sich für das ge-

sprochene Wort allein schickt. Nach den neuen Methoden zeigt es sich, dass man sehr schnell verstehen lernt und ohne grosse Scheu an fremder Konversation teilnimmt, aber man kennt die Grammatik schlechter. Die vermittelnde Methode sucht beide Vorteile so gut es geht zu verbinden.

Ich möchte nicht unterlassen hinzuzufügen, dass gewisse Misserfolge eigentlich nicht der Methode zuzuschreiben waren. Solange nur methodisch hervorragende Geister sie verwendeten, die Neuerer, die es in sich hatten und nun mit Leib und Seele dabei waren, konnten die Resultate nur vortreffliche sein. Anders wurde es, als von oben Vorschriften kamen und die träge Masse aller Lehrer mittun musste. Die Ungeschicklichkeiten einzelner wurden dann der Methode angekreidet. Auch die Schülermilieux sind für die direkte Methode sehr verschieden disponiert, und man begreift, dass lange Zeit und jetzt noch in Bayern über ungünstige Resultate geklagt wurde. Das Französische wurde dort auch zu spät angefangen.

Als die Reform zu wirken begann, sahen die einen das Heil in der Anschauung, z. B. Bildern, andere ergriffen mit Begeisterung die Gouinschen Serien usw. Die modernen Lehrbücher treiben Eklektizismus und verbinden massvoll die Vorteile verschiedener Verfahren, indem sie die frühere Einseitigkeit zu meiden suchen.

Auch auf die Universität wirkte der Methodenstreit zurück und zwar ist diese Bewegung wie die Verhandlungen der Philologentage zeigen, noch nicht abgeschlossen. Solange man an der Schule das Französische fast wie eine tote Sprache lehrte, genau so, wie man an der Universität Latein oder Altfranzösisch getrieben hatte, war man sich eines Zwiespalts nicht bewusst. Jetzt wo es heisst, eine lebendige Sprache, ein Können nicht ein Kennen zu vermitteln, verlangen die Neusprachler mit Recht von der Hochschule mehr Gelegenheit, sich im Neufranzösischen zu üben und über neufranzösische Dinge zu hören.

Also in Deutschland ist nach der grossen Gärung und Aufregung eine Abklärung erfolgt, die besonders durch den grossen Namen Wilhelm Münchs gedeckt wurde, der selbst Vermittler war und ein sehr scharfer klarer Kopf. Der Sieg gehörte einer gemässigten Richtung, die aber durchaus modern ist und bleiben will und niemals zum Alten zurückkehren wird.

Die Verhältnisse der deutschen Schweiz sind ungefähr die nämlichen, durch eigene Kraft sowohl als durch fremde Erfahrung; stellenweise sind wir hinter Deutschland zurückgeblieben, allgemein wohl etwas fortgeschrittener, was am leichtesten bei Versetzungen von Familien von einem Land ins andere zu konstatieren ist. Denn die Grammatiken, Lesebücher und Berichte sind kein untrügerischer Massstab. Unter den schweizerischen Kantonen zeichnet sich Bern aus, das in der Hauptstadt

eine Konkurrenz zweier modern gefasster Lehrmittel für Französisch (Heymann-Keler) duldet, und wo sogar das Land sich origineller Leistungen rühmen kann (Eberhard). Zürich war von den Kantonen, die sich zuerst regten. Heute besitzen wir endlich für die Sekundarschule das Lehrmittel des Herrn Hösli, das schon eine weite Verbreitung und Anerkennung fand, bis jenseits der Landesgrenzen, und das nach nochmaliger Umarbeitung das Buch werden wird, das wir unbedingt brauchen. Ich komme später kurz darauf zurück. Überall da, wo noch Baumgartner gebraucht wird, steht man, wenigstens theoretisch, hinter den Leistungen Deutschlands zurück. Und das ist um so beklagenswerter, weil bei uns Französich eine Landessprache ist. Es sind hier sogar neue Lehrmittel herausgekommen, die von dem Baumgartnerschen übertroffen werden.

Wie autoritär sich eine Demokratie gebärden kann, zeigt das Exempel Frankreichs. Der Funke war von Deutschland herübergesprungen. Die Personen, die dabei als Leitung dienten, sind bekannt. 1902 wurde die direkte Methode offiziell erklärt. So wie im Jahre 325 Kaiser Konstantin das Christentum als Staatsreligion erklärte, so darf von 1902 weg in unserer grossen Nachbarrepublik Deutsch, Englisch, Italienisch und Russisch nur nach der neuen Methode gelehrt werden. Die andere ist staatlich verboten. „Das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts," heisst es in den Vorschriften, „besteht in der tatsächlichen Erwerbung der Fremdsprache. Diejenige Methode, die dem Schüler am raschesten und sichersten zur tatsächlichen Beherrschung der fremden Sprache führen wird, soll angewandt werden. Es ist dies die direkte Methode." Und ferner werden Verhaltungsmassregeln für alle Stufen des Unterrichts genau angegeben. Neue Lehrmittel schossen seit 1902 wie Pilze aus dem Boden. Schulbücher sind ein lukratives Geschäft. Die Verlage liefen einander den Rang ab und tun es noch.

Wer mit den Forderungen der neuen Methode nicht recht vertraut ist, dem rate ich, ein französisches Lehrmittel für Deutsch zu kaufen, z. B. das Deutsche Elementarbuch für junge Anfänger von Meneau und Wolfromm. Das ist höchst interessant und lustig, zu sehen, wie die kleinen Franzosen unsere Sprache erlernen, die ja viel schwerer ist für sie, als die ihrige für uns. Wenn wir ein französisches Lehrmittel studieren, so werden wir die Erinnerung an den Unterricht nicht los, den wir genossen haben. Unser Urteil ist da befangen. Im Deutschen, das wir nicht grammatikalisch, sondern rein praktisch erlernten, sind wir dem Experiment zugänglicher. Wir sind eher imstande, die Schwierigkeiten zu ermessen, uns auf das Niveau des Schülers zurückzuversetzen.

Die Resultate? Vor mir liegt ein Büchlein von einem Deutschen: Prof. Dr. E. Pitschel „Eindrücke und Beobachtungen während eines Studienaufenthalts in Frankreich, 1909". Der Verfasser war in allen Teilen

Frankreichs und hat ein recht günstiges Urteil zurückgebracht. Mit Superlativen, wie Musterleistung, Meisterwerk hält er nicht zurück. Pg. 24: „Von den Unterrichtsstunden, denen ich in der Riesenanstalt des Lycée zu Bordeaux (über 2000 Schüler!) beiwohnte, machten auf mich einen besonders günstigen Eindruck die deutschen Stunden, die ich bei Herrn Rochelle hörte. Auch in diesen Stunden wurde die Muttersprache nur gelegentlich als Mittel zur zweifellosen Feststellung des allseitigen Verständnisses verwendet. Was dem Unterricht des Herrn Rochelle aber ein ganz besonderes Gepräge gab, das war die Heranziehung der Anschauung in einem Umfange, wie ich es sonst nirgends gefunden habe. Er benutzt für seine deutschen Stunden (der unteren Klassen) ein Klassenzimmer, das in geradezu erfinderischer Weise den Schülern möglichst in deutsche Umgebung zu versetzen sucht. Die Hauptgrundlage seines Unterrichts bilden grosse Anschauungsbilder (16 an Zahl), die nach seinen Angaben in dem rührigen Verlage von G. Delmas in Bordeaux hergestellt worden sind und die bereits in einer Reihe von französischen und ausländischen Schulen Verwendung finden. Sie sind den Bedürfnissen und Einrichtungen der Hauptsprachgebiete, in denen sie gebraucht werden, sorgfältig angepasst, und ihre Verwendung wird durch erklärende Texte in der betreffenden Sprache erleichtert. Aber diese grossen Bilder erschöpfen noch nicht die Eigenart der Klasse des Herrn Rochelle. Diese besteht vielmehr in der Anbringung von zahlreichen kleineren Hilfsmitteln für die mittelbare (Abbildung) und unmittelbare Anschauung (Gegenstand selbst) an den Wänden der Klasse, während weitere derartige Dinge in Schubladen und Schrankfächern ihrer Verwertung harren. So sah ich einen Thermometer, auf dem ausser der Gradeinteilung nach Réaumur und Celsius an den passenden Stellen die Wörter oder Sätze eiskalt, kalt, es gefriert, es taut, kühl, lau, warm, heiss angebracht waren. In der Nähe hing ein Kalender mit verstellbarem Datum und Namen des Wochentages sowie den ebenfalls auswechselbaren Aufschriften: Heute haben wir . . . . , gestern (vorgestern) hatten wir usw. Auf einer grossen Pappe waren die vier Haupt- mit den vier Nebenhimmelsrichtungen zu lesen. Eine andere zeigte neben den entsprechenden Bezeichnungen die häufigsten Farben, wieder eine andere Blumen, die im deutschen Lesestoff eine Rolle spielen, und sogar Abbildungen von Schinken, Braten, Wurst, Käse usw. waren zu finden. Ich fühlte mich fast in die Heimat zurückversetzt, als ich eine grosse Zahl von Reklamebildern und Reklameschildern sah, wie die von Kaisers Kaffee, von Maggis Suppenwürze, Liebigs Fleischextrakt, von Likör-, Champagner-, und Schokoladenfabriken, von Schiffahrtsgesellschaften, von Ausstellungen, vor allem aber auch zahlreiche Bilder und Bildchen, die Szenen aus deutschem Leben in Stadt und Land darstellen.

(Schluss folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Milwaukee.

Vor der Versammlung des Vereins deutscher Lehrer am 6. März hielt Herr H. Lienhard einen Vortrag über Erziehungsziele. In einem Überblick führte er aus, wie dieselben verschiedenartig gewesen seien und sind bei den verschiedenen Völkern je nach Weltanschauung, Volkscharakter und Volkssitte. So z. B. tritt bei den alten Griechen und Römern in der Erziehung lediglich die menschliche Tätigkeit in den Vordergrund; das Ziel derselben war, den einzelnen für den Staat so tüchtig als möglich zu machen, damit er sein persönliches Wohl begründe, seinem Volke diene und das Ansehen des Gemeinwesens hebe und fördere. In der Hauptsache beschäftigte der Vortrag sich mit amerikanischen Erziehungszielen in den Kolonien zur Zeit ihrer Kämpfe für Freiheit und Recht. Dass der Herr Referent die hinlänglich bekannte Freiheit des amerikanischen Schuljungen, diese „Freiheit ohne I-Punkt", als besonders lobenswerten Vorzug der amerikanischen Schule hervorhob, berührte etwas eigenartig. In der den interessanten Ausführungen folgenden Debatte wies Herr B. Straube besonders darauf hin, dass edle, tüchtige Schulmänner dieses Landes, von der Wichtigkeit und Bedeutung der Volkserziehung ergriffen, die Grundsätze und Gesetze der Erziehung zum Gegenstand gründlicher Forschung und eingehender Erörterungen gemacht hätten und, wie z. B. Horace Mann, auf das Verkehrte einer herkömmlichen Erziehungspraxis hingewiesen, das Wahre und Richtige, das er in deutschen Erziehungszielen gefunden, erfasst und zur Einführung in Massachusetts veranlasst habe.

Der Superintendent der hiesigen öffentlichen Schulen teilte den Schuldirektoren mit, dass jetzt *in 34 Schulen Deutsch, in 6 Schulen Polnisch* und *in einer Schule Italienisch* gelehrt wird; es nehmen teil am deutschen Unterricht 12,584, am polnischen 1,729, am italienischen 713 Kinder. — Die Zahl der deutschen Lehrkräfte soll auf ca. 60 zusammengeschmolzen sein.

J. Dankers.

II. Alumnenecke.

Zu einem schönen, gemütlichen Abend gestaltete sich das *Maskenkränzchen* am 9. Februar. Fast hundert Alumnen und Freunde hatten sich eingefunden.

Die Schüler des Seminars gedenken auch in diesem Jahre ein *Jahrbuch* herauszugeben, in dem man den Alumnen in Anbetracht des 40. Jubiläums des Seminars eine Abteilung überlassen möchte. Herr John C. Andressohn ist gebeten worden, das Material dafür zusammenzustellen. Er wird die früheren Schüler um deren Mithilfe ersuchen und hofft, dass alle nach Kräften das Werk unterstützen werden.

Herr Emil B. Wilde (1901) hat dem Seminar einen Besuch abgestattet. Er ist als Vertreter einer Lebensversicherungsgesellschaft tätig.

Herr Georg Mensing (1889) ist als Kandidat der sozialdemokratischen Partei für das Amt des Stadtanwalts in Milwaukee aufgestellt worden.

Die folgenden Milwaukeer Alumnen sind im Laufe dieses Jahres ins Englische übergetreten:

Frau Hedwig Krauslach (1888), Frl. Ida Fredrich (1892), Frl. Emilie Rieger (1894), Augusta ter Jung (1897), Frl. Anna Trieschmann (1898), Frau Lucy Burckhardt (1901),

Frl. Lucy Heintzen (1902), Frl. Elsa Liebig (1902), Frl. Emma Loos (1903), Frl. Agnes Caspar (1908), Frl. Elsie Schulz (1909), Frl. Pauline Stemmler (1910), Herr Edwin Eschrich (1911), Frl. Gabriele Roller (1911), Frl. Hilda Zimmermann (1911), Frl. Elisabeth Kitzki (1912), Frl. Esther Fleer (1913), Frl. Marie Woltring (1913), Frl. Frances Bock (1914), Frl. Lydia Heinrich (1914), Frl. Lucy Hempe (1914), Frl. Clara Kann (1914), Frl. Else Knackstedt (1914), Frl. Lydia Luecker (1914), Frl. Hedwig Rand (1914), Frau Georgeanna Roberts (1915), Frl. Ida Harwitz (1915), Frl. Brunhilde Fleer (1916).

Nachrichten aus unserm Kreise sind nötig, damit diese Ecke bleibt. Wir hoffen, dass dieser Wink genügt.

A.

III. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Am 4. und 5. März besuchten die Mitglieder des Lehrausschusses, Dr. H. H. Fick, Prof. Otto Heller, Prof. A. R. Hohlfeld und Herr Leo Stern das Seminar. Die Herren hielten mehrere Sitzungen ab, um einige von der Fakultät des Seminars vorgeschlagene Änderungen im Lehrplan zu erwägen.

Die jährliche Benefizvorstellung des Pabsttheaters am 7. März was ausserordentlich gut besucht. Aufgeführt—und zwar mustergültig—wurden Molières „Tartuffe" in der Übersetzung von Ludwig Fulda und das Mimodrama „Die Hand" von Henri Berény.

Aus Wellington, Ohio, erreicht uns die Nachricht, dass dort eine der ersten Lehrerinnen am Seminar im 77. Lebensjahr entschlafen ist, *Fräulein Mary H. Ladd.* Sie wurde geboren in Danville, Vermont, im Jahre 1841. 1865 erhielt sie den A. B. Grad von Oberlin College. Einige Jahre lehrte sie an High Schools in Illinois und Wisconsin. Etwa zwölf Jahre unterrichtete sie an der Normalschule in Oshkosh, worauf sie als Lehrerin der Mathematik ins Seminar eintrat. Mit Liebe und Treue hat sie ihres Amtes gewaltet, bis ihre angegriffene Gesundheit sie zwang, ihre Lehrtätigkeit niederzulegen. Ihre Schüler erinnern sich ihrer noch sehr genau und bewahren ihr ein treues Andenken.

Eine recht einleuchtende *Verteidigung des deutschen Unterrichts* brachte vor einiger Zeit die New Jersey Freie Zeitung.

„Die allgemeine, im Lande gegen alles Deutsche ausgebrochene Hetze richtet sich insonderheit gegen die deutsche Presse und den deutschen Schulunterricht. Dieser hat unter den Angriffen schwer zu leiden gehabt. Seine Abschaffung, ganz oder teilweise, hat in sehr vielen grösseren Orten stattgehabt. Die Gegner des Deutschen bedenken nebenbei garnicht, dass sie mit ihrem Anschlag weniger der deutschen Sache als der amerikanischen Jugend schaden. Sie entziehen dieser die besten Waffen, mit denen sie später auf geschäftlichem Gebiet, besonders auf dem des Handels, den Hauptgegner bekämpfen sollen. Denn zu diesen Waffen gehört vor allen Dingen Sprachkenntnis, besonders die Sprache des Landes, dessen geschäftliche Konkurrenz man bekämpfen will.

Einsichtige Männer haben das früh genug erkannt und in verschiedenen, keineswegs deutsch-freundlichen Blättern ist dieser Kampf gegen die deutsche Sprache für eine grosse Torheit erklärt worden. Zu diesen Blättern gehört auch die „Mail" in New York, die obwohl probritisch, doch weniger unter borniertem Vorurteil und Fremdenhass leidet, als andere Blätter. Sie führt eine Notiz aus dem in Bern in der Schweiz erscheinenden, Droit d'Auteur' an, die eine Zahlenzusammenstellung der im Jahre 1915 erschienenen Bücher in den Ver. Staaten, England, Frankreich und Deutschland enthält. Diese Veröffentlichungen verteilen sich wie folgt:

	1913	1914	1915
Frankreich	11,360	8,968	4,274
Ver. Staaten	12,379	12,010	9,734
England	12,397	11,537	10,665
Deutschland	35,078	29,308	23,558

Daran knüpft die „Mail" die folgenden Bemerkungen: Diese Zahlen sollten für diejenigen interessant sein, die eine Aufgabe des Unterrichts im Deutschen in den öffentlichen Schulen

befürworten. Amerikaner sind als Regel sehr schlechte Sprachenkenner. Wir brauchen mehr Unterricht in fremden Sprachen, nicht weniger. Wir brauchen mehr Männer und Frauen, die französisch, spanisch und deutsch lesen und sprechen können. Wir bedürfen einer besseren Kenntnis des Lebens und der Denkart anderer Nationen, wie uns diese durch ihre Sprachen und Literatur erschlossen wird. Amerika kann sich nicht gestatten, den Unterricht im Deutschen aus seinen Schulen zu verbannen. Die Sprache nimmt einen zu bedeutenden Platz in den Wissenschaften, der Philosophie und der Geschichte der Welt ein, als dass man sie leichtsinnig fallen lässt. Und wenn die Besorgnis herrscht, dass unangenehmer Einfluss durch den Unterricht im Deutschen auf den Geist der Kinder ausgeübt werden kann, so sind sicher die öffentlichen Schulen der beste Ort für den Unterricht im Deutschen, denn sie sind es, in denen dieser Einfluss am gründlichsten bekämpft und beseitigt werden kann."

In dem *Jahresbericht des Herrn Claxton, des Erziehungskommissars der Vereinigten Staaten*, befindet sich eine interessante Besprechung über die *Schulverhältnisse in den europäischen kriegführenden Ländern*. Die Einwirkungen des Krieges seien in allen Staaten ziemlich ähnlich. Die Schulen haben bloss in materieller, quantitativer Hinsicht gelitten: Lehrer sind eingezogen worden, ältere Kinder sind industriell tätig, Schulhäuser sind von den Militärbehörden übernommen worden. Aber das öffentliche Interesse für die Erziehung sei nirgends geschwächt worden. Ganz im Gegenteil; Europa hat nie zuvor die hohe soziale Bedeutung der Schule erkannt wie in dieser Zeit, da alle Einrichtungen die Feuerprobe zu bestehen haben. Eine die gesamte Erde umfassende Bewegung ist eingeleitet worden, die bestrebt ist, das ganze System der öffentlichen Erziehung zu vervollkommnen. Die Erziehung gilt heute als die erste und wichtigste Aufgabe des nationalen Lebens. Frankreich und England sind dabei, ihr Schulwesen nach denselben Richtlinien zu reorganisieren; man verlangt die allgemeine Schulpflicht und die Fortbildungsschule. In Deutschland hat die Einheitsschule ,die eine Demokratisierung des Schulwesens erstrebt, grosse Fortschritte gemacht. In Polen haben in einem Jahre (1915-16) die Zahl der Schulen um 47% zugenommen. In Warschau allein wurden 400 neue Volksschulen und 47 beberufliche Fortbildungsschulen eingerichtet. In allen Ländern ist man sich darüber einig, dass die technische und berufliche Ausbildung, sowie auch die in den *modernen Sprachen* und der Körperpflege zu vervollkommnen seien. Das Studium der russischen Sprache hat in Frankreich, England und Italien grossen Fortschritt gemacht.

Für die fremdsprachlichen Lehrer, besonders die hiesigen Deutschlehrer, ist ein Teil dieses Jahresberichtes besonders wichtig. (Herr Claxton hat sich ja wiederholt gegen das unsinnige Treiben erklärt, das in dieser Zeit gegen das Studium der deutschen Sprache hierzulande wütet.)

"An intellectual estrangement has been brought about by the war between Germany and the allied nations. It must be acknowledged, however, that the efforts of certain groups on both sides to eliminate the enemy language from school instruction have received a prompt check from more mature and sober educational opinion. The following statement from the Mannheim Gazette may be regarded as representative of the German attitude in this matter:

> The modern languages occupy a prominent position in our Realschulen and Oberrealschulen. No narrow minds will demand their curtailment because of our unpleasant experience with the French and the English. On the contrary, the knowledge of these languages is absolutely necessary to us, especially that of English. Ignorance of a foreign language or of a foreign nation is not an element of strength, but of weakness. Besides, Germany has no intention of isolating herself from the rest of the world when the war is over. She does not want to wage war after the war. She strives more than ever to penetrate into the world... The modern languages ought to be given more, not less, time than heretofore.

Educational opinion in Great Britain is no less resolutely opposed to any hasty action in respect to the German language. A memorandum adopted recently by the general com-

mittee of the Modern Language Association says:

It is not possible to give any exact forecast of the commercial relations of England and Germany after the war, but whatever form they may assume there is no doubt that a knowledge of German and German conditions will be required for commercial purposes. In the future it will be ever more necessary than in the past that there shall be in responsible quarters people possessing on adequate knowledge of German and all that the study of German in its widest sense should imply... The study of German has inevitably suffered during the war, but we are of the opinion that to allow any further diminution to take place, or even to accept the present reduced scale as permanent, would be to the national disadvantage.

On the whole it may be said that the movements directed against the study of foreign languages have nowhere attained appreciable success. The more practical standpoint which defends the study of foreign languages and foreign conditions on the ground of their importance in international trade competition finds readier recognition than that based on sentimental motives. Thus far the shrinkage suffered by some foreign languages because of the war has been by far outweighed by the extension accorded to other languages."

Auf die Anfrage, ob der Unterricht in der deutschen oder in irgend einer anderen fremden Sprache in der amerikanischen öffentlichen Schule gestattet werden sollte, gibt die Zeitschrift „The American School" eine längere Antwort. Wo der deutsche Unterricht deutschen Propagandazwecken diene, sollte er natürlich aufhören, auch sei es zweifelhaft, ob *kleine Kinder* genügend Vorteil aus der Kenntnis einer fremden Sprache zögen. Jedoch (und dieser Abschnitt dürfte uns interessieren):

"Where little childern mingle daily with people who speak different languages, they learn to speak with the different persons with whom they associate, with surprising ability. Those stories of Kipling which describe the children of India as running about the quarters and becoming proficient not only in the language of the father and mother, but in the dialect spoken by the groom and by the butler and the nurse, and perhaps also in the German spoken by the assistant in the forestry department, illustrate this admirably."

(Das soll doch heissen, dass Kinder eine fremde Sprache mit Leichtigkeit erlernen. Demnach wäre die Jugend unserer Ansicht nach die geeignetste Zeit, mit dem Unterricht zu beginnen. Doch der Verfasser dieser Erwiderung erlaubt sich nun einen geistigen Purzelbaum.) Aber bei unsern Kindern, die diese Sprechgelegenheit nicht haben und denen das Erlernen der Muttersprache so grosse Schwierigkeiten macht, sei der Deutschunterricht von zweifelhaftem Wert, ja möglicherweise Zeitverschwendung. (Nun gewinnt er sein Gleichgewicht wieder und fährt fort:)

"There is no doubt, however, that the American people are very provincial, and that they have much less commonly than other people with whom they come in contact, the ability to understand and use other languages than their own. The increasingly cosmopolitan role which the American people are being called upon to play in the world ....leads us with certainty to the decision that it is desirable, if possible, for every well educated man to have the ability to use some other language besides his own, not only as a language to read, but as a language to be spoken and written. It is doubtful, therefore, if the proposal to abandon the teaching of all languages other than English in the public schools should or will prevail. It seems more likely that we shall give more attention than we have in the past given to the teaching of a second language to our boys and girls who are able and willing to take up the study of such a second tongue."

Die *Chicagoer Schulbehörde* sieht sich einem Fehlbetrag von $3,000,000 gegenüber. Wie man aus der Klemme herauskommen will, ist noch ein Rätsel.

Professor Ellory Cary Stowell, eine Autorität auf dem Gebiete des internationalen Rechts, ist von seiner Stellung an der Columbia Universität *zurückgetreten*, weil man die Freiheit

seiner Tätigkeit hinsichtlich des Ausdrucks seiner Ansichten über internationales Recht eingegriffen habe.

Die Vorlage, *den deutschen Unterricht* aus dem Lehrplan der Staatsuniversität und der sonstigen öffentlichen Schulen zu streichen, hat die Legislatur von *Texas* mit einer Stimmenzahl von 28 gegen 72 *verworfen.*

Eine wertvolle und interessante Sammlung von Ansichten über *die Frage, ob das Studium der deutschen Sprache* aus dem Lehrplan entfernt werden sollte, hat *Herr F. C. Barnes* vom Union College zusammengestellt und in der Februarnummer des „Modern Language Journal" veröffentlicht. An fünfundfünfzig bekannte Persönlichkeiten hat er die Anfrage gerichtet; 35 Antworten werden zitiert. Nur fünf haben den deutschen Unterricht verworfen, weitere sechs sind im Zweifel, die übrigen befürworten ihn. Es handelt sich nicht allein um Stimmenmehrheit, die besten Namen stehen darunter.

In die *High School zu Bayfield, Wisconsin,* wurde des Nachts eingebrochen und *nach deutschen Lehrbüchern* gesucht. Diese wurden dann zerrissen. Man liess ein Schreiben zurück, in dem gedroht wurde, dass der Einbruch wiederholt würde, sollten neue Bücher angeschafft werden. Es wird kein Versuch gemacht, die Täter zur Rechenschaft zu ziehen. Eine nette Aufmunterung zur Fortsetzung! Patriotismus, wie sündigt man heute in deinem Namen!

In *New York* hat eine Lehrerin aus einem Gesangbuch, das Eigentum der Schulbehörde war, *Seiten herausgerissen.* Dass diese Geschehnisse nicht überall als etwas Gleichgültiges aufgefasst werden, zeigt die Äusserung des Herrn W. L. Felter, des Leiters einer High School für Mädchen in Brooklyn. Nach dem Bericht in „Issues and Events" vom 23. Februar sagte er: „Had I been in Mr. Low's place I would have demanded the name of the teacher who tore out the pages and preferred charges against her to the Board of Education for mutilating its property. That teacher acted in the same spirit as the people of the South and West do when they lynch a man... If she had a grievance she should have proceeded in an orderly way... Some of our people seem to be running mad. We are not making war on Geman poetry produced before the war, nor on its language or scenery. I am opposed to the drive that has been made against teaching German in the high schools, from a commercial standpoint. More people in France and England are studying German today than before the war in order to meet the enemy in their own field. They want to know what the Germans are saying and what they think. That is the proper attitude...

As to German songs in song books, you will find them in all such books.. It would be absurd to destroy the books because of that."

In Californien starb bei seinem Sohn *Pastor Otto Theodor Spehr* nach langem Leiden. Herr Spehr war 25 Jahre lang als Lehrer der deutschen Sprache an den Milwaukeer Schulen tätig. Auch bekleidete er zwei Jahre lang das Amt des Leiters des deutschen Unterrichts in den Schulen von Indianapolis. Der Verstorbene wurde in der Provinz Schlesien, Deutschland, geboren und kam im 27. Lebensjahr als lutherischer Geistlicher nach Amerika, hat sich aber nach einiger Zeit dem Lehrerberuf zugewandt. Nachher nahm er wieder einen Ruf als Pastor an. Schüler und Kollegen bewahren ihm ein treues Andenken.

Der Architect des Schulrats in *Cleveland* hat dieser Behörde vor etlichen Tagen den Plan für einen *Typ von Schulgebäuden* vorgelegt, der ein 520 Fuss langes einstöckiges Ziegelgebäude, 120 Fuss breit und 16 Fuss hoch, vorsieht. Es gibt in dem Gebäude keine Treppen, dagegen drei bedeckte Höfe, die miteinander verbunden und für gewöhnlich als Spielplätze zu benutzen sind, aber auch als ein einziges grosses Auditorium verwandt werden können. Für diese Sorte Schulgebäude braucht man sechs städtische Bauplätze mehr als für die früheren Gebäude. Der erhöhte Preis für das Land wird jedoch durch die verminderten Kosten an Baumaterial und Arbeit, und durch das Fehlen von Feuerleitern und eisernen Treppen aufgehoben werden. Der Schulrat genehmigte den Plan, und eins oder zwei solcher Schulhäuser werden noch heuer gebaut werden.

Reclam's Universalbibliothek schaut auf ein 50jähriges Bestehen zurück.

Nahezu 600 Nummern sind erschienen, die durch die ganze Welt gegangen sind. Goethe und Schiller wurden in 15 Millionen Bändchen verbreitet, Schillers Tell in 2,300,000 Stück, Hebbel in 1,250,000 Bändchen, das Nibelungenlied in 313,000, Molière in 750,000, Kant 790,000, Ibsen 4,500,000, Tolstoi 1,000,000, usw.

Aus Andeutungen der Schweizer Blätter geht hervor, dass eine grosse Anzahl *Lutherschriften* im letzten Jahr erschienen sind im Anschluss an die 400jährige Feier der Reformation, darunter einige von Prof. Erich Brandenburg und Prof. Erich Marcks.

John Andressohn.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

E. Prokosch (Professor of Germanic Languages in the University of Texas), *The Sounds and History of the German Language.* XVI+212 pages. New York, Henry Holt & Company, 1916. Cloth, $1.75.

The purpose of the author is to give us a text-book in phonetics and the history of the German Language "that is simple enough to be intelligible to students without linguistic erudition, and at the same time sufficiently comprehensive to meet to a reasonable degree the requirements of the teacher of German." The book is divided into two parts: I. German Phonetics, pp. 1–67, II. History of the German language, pp. 71–206.

By consistently linking phonetics and historical grammar, the author has rendered more interesting the treatment of the latter, which, as far as phonology is concerned, is dry as dust without a proper phonetic basis. Nevertheless the reviewer regrets greatly that the two parts could not be issued separately, so that those desiring only a text-book on phonetics would not be obliged to buy also the longer historical part. Moreover, the method of treatment is totally dissimilar in the two parts. The first is much more than what the author modestly claims for it "an adaptation of the books of such phoneticians as Sievers, Vietor, Jespersen, etc." I consider it the best introduction to German phonetics for our purposes. It is really "simple enough to be intelligible to students without linguistic erudition." In addition it is interestingly written and offers very many valuable hints to the American student and teacher of German. A number of good plates and diagrams of the vocal organs illustrate the text.

In a number of matters, most of them minor, the reviewer disagrees with the author:

1. One point which is almost certain to cause the student great difficulty is the emphasis laid on the differentiation between fortis and lenis articulation. From the standpoint of an introduction to practical phonetics, I think this discussion could be limited to mere mention. A proper understanding of the second part of the book, however, demands a clear distinction between the two kinds of articulation. The difficulty might be obviated by relegating this question to the notes or the small print.

2. In phonetic transcription, Prokosch uses a simplification of the alphabet of the Association Phonétique Internationale. This seems inadvisable for a number of reasons: a) it is confusing in those numerous cases where the student uses the phonetic alphabet in work in German and the Romance languages, b) Vietor's Deutsches Aussprachewörterbuch, "absolutely indispensable to the teacher of German, as indispensable as a German-English dictionary, or a German grammar" according to Prokosch, uses the complete alphabet, c) if the prospective teacher follows the author's advice and subscribes for the Maître Phonétique he will again need to know the unsimplified alphabet.

3. It is unfortunate that the German equivalents for the English phonetic terms are not given consistently.

4. In warning, and quite properly warning against the teaching of uvular r in our schools, the author should nevertheless mention the fact that uvular r is spoken by almost half of the German people and by most of the

educated classes. The long explanation by Trautmann, quoted by Prokosch, of the un-German character of this sound, even if it were true, which is very doubtful, is no argument against its use. (Cf. Sievers: Phonetik, 5. Auflage, § 306, Jespersen: Lehrbuch der Phonetik, p. 135). The chief reasons for not teaching it here are that tongue-tip r is just as correct, and can be learned very easily by American students, while uvular r offers almost insuperable difficulties.

To conclude with a few details: the dot indicating syllabic function should be explained at its first occurrence § 22 and not left until § 54; a good aid to learning trilled lingual r is to pronounce English *three*, etc. pronouncing it well forward and articulating strongly (p. 23); the preferable pronunciation of *erst* (p. 27) is that with a long close vowel sound, of *Respekt* (p. 27) with s sound; in *hübsch* (p. 42) the sign of length is evidently a misprint; in the phonetic transcription of *merken* (p. 51) the dot indicating syllabic function is omitted; in the discussion of syllables (p. 52–53) the author's division into nine grades of sonority and Jespersen's diagram with eight grades is needlessly confusing; the explanation of Jespersen's "analphabetic" system (p. 62) is too condensed to be intelligible to the student.

In an appendix the author gives a short bibliography and one page of material for practice. This is, of course, all too scant. The reviewer has filled this want by using Oberländer: *Uebungen zum Erlernen einer dialektfreien Aussprache, Fr. Bassermann, München*, but it is too voluminous for our purpose, and a book fully meeting the needs in this respect is still a desideratum.

As noted above, the treatment of the two parts is very dissimilar. While the first part is a summary of well-known phonetical facts, collated from various sources, but selected and adapted with excellent pedagogical insight for the needs of American schools, the second part serves as a vehicle for the author's very interesting theory of the historical development of German "as a direct and nearly unbroken development of the Indo-European parent language, evolved by the continuous action of a homogeneous set of phonetic and psychological tendencies". (Preface). There can be no doubt that "leaving aside the scientific aspect of (this) theory, this system, through its consistent linking of phonetics and historical grammar, cannot fail to make the study of both more useful to the student than an independent treatment of these two branches of linguistic science would be". Naturally, however, one may question the justification of rearing such a structure on such a scientific basis. Prokosch bases his theory of the identity of Indo-European and Germanic on the theory that the home of the Indo-Europeans was in the "Baltic Basin". Without wishing to go into the question at any length here, it seems to me that the consensus of opinion today is that the epoch-making excavations in Turkestan have shaken the belief in the Western home of the Indo-Europeans and have reopened the whole question. (Cf. E. Meyer: Geschichte des Altertums, 2. Auflage, I. 2. Hälfte, S. 801). It is an interesting coincidence that one year after the publication of Prokosch's book characterizing German as a direct development of Indo-European, there appeared a book by Meillet: Caractères généraux des langues germaniques, Paris, Librairie Hachette et Cie., 1917, which takes a stand exactly opposite to this.

Admitting the uncertainty of the theory regarding the relationship of Indo-European and Germanic, I see no uncertainty in his thesis that Germanic is "characterized by the predominance of a remarkably uniform tendency towards the strengthening of articulation in every respect". It is in this recognition of the distinctive phonetic character of Germanic and the consistent application of this principle in the interpretation of *all* linguistic phenomena in the historical development of the German language that the immense scientific contribution of this book lies. As far as I know, it is the first book to offer a complete phonetic characterization of any language.

Naturally there will be much disagreement with various phases of the author's treatment. To me the application of the theory to the complicated vowel system is perhaps least convincing. For instance, on page 98 we read, that increased vowel articulation either causes the tongue to be raised, or the lips to be widened or rounded and the jaw to be lowered.

So long a is changed to long o or long u through raising of the tongue; open long e in Germanic becomes long ae by the other alternative. Of course, anything can be proved, in this fashion. Other similar examples might be given.

The author offers a new and very plausible theory of Ablaut; the e grade is accompanied by greater tension of the vocal chords because it denotes a stronger present interest of the speaker (being used especially in the present of verbs), the o grade as the expression of comparative indifference (used in verbal nouns, words that express conditions, etc.) is caused by weakened articulation.

As to the theory that Umlaut is un-Germanic, there is so much to be said against it that I am very eager to see any proof for this statement.

But it is not only in the development of *sounds*, but also of *forms*, that Prokosch offers much that is new and valuable. The Germanic preterit is explained as a combination of perfect and aorist forms, thus doing away with the makeshift explanations hitherto necessary to explain the lack of reduplication and especially the peculiar vocalism in the 4th, 5th, 6th, and 7th Ablaut series. In connection with this theory he has a new presentation of the optative, which sounds plausible. An ingenious derivation of the name *Germani* and a survey of the development of the German standard language, which is a model for condensation but also for clearness, deserve special mention.

I have already indicated my opinion of the unusual scientific value of this contribution to Germanic philology. I do not believe, however, that the author has succeeded in making it "simple enough to be intelligible to students without linguistic erudition", (or, let us add, without the guidance of a skillful teacher), and for these, if I am not mistaken, it was intended in the first place. It is a book for the scholar rather than for the student who is not well versed in linguistics. It seems to me that a history of the German language should contain at least a brief account of such questions as the contribution of Christianity to the German vocabulary, the influence of Latin, French, etc.

In concluding I should like to offer a number of suggestions in regard to some details:

p. 72. Tocharic should be mentioned in the list of Indo-European languages, even if it is extinct today. The important part which it plays in the discussion of the home of the Indo-Europeans justifies its inclusion.

p. 85. It is, of course, an oversight, when Swabian is spoken of as the dialect of the southeast of Bavaria; it is the *southwest*.

p. 105. Greek *okto* is accented on the second syllable.

p. 107. Greek *klḗptô* has no accent on the second syllable.

p. 109. Why invent the peculiar plural "mores" instead of the regular *morae* 'time units'?

p. 116. The explanation of the t in Germanic str from Indo-European sr as "being inserted as a protection against assimilation" is far-fetched. A plausible theory, too long to be quoted here, may be found in Bremer: Deutsche Phonetik, § 77 Anm.

p. 118. There is no such form as Gothic *hunds*. The word for *hundred* does not appear in the singular in Gothic; if it did, it would be *hund*, as it is neuter.

p. 120. Gothic *ais* should be *aiz*.

p. 169. The statement that the use of *sein* in the perfect of *bleiben, stehen, sitzen, liegen, etc.*, is "due to a newer tendency, which was carried through incompletely, to lay stress on localized versus absolute action" is at variance with the view of Wilmanns and Sütterlin, to whom Prokosch refers, and of Paul, whom Wilmanns and Sütterlin follow in their presentation. Paul points out that *bleiben* was originally perfective, *liegen, sitzen*, etc., could be either *perfective or durative* in Middle High German.

p. 170. In the discussion of the German future the author says that the reasons that caused the substitution of the infinitive for the participle with *werden* are not fully understood. The reviewer had modestly hoped to solve this problem in *Die progressiven Formen im Mhd. und Frühnhd. Frankfurt a. M. 1914*, and had been led into the belief that he had been successful by several reviewers. (Cf. V. Moser in Zeitschrift für deutsche Philologie XLVI, 481 ff.).

p. 172. It is a mistake to explain the stressing of separate prefixes as due to contrast, as in *aufgeben* and

untergehen. The reason is rather that they are the more important part of the word psychologically in that they express an essential modification of the second part.

p. 173. The deriving of the prefix *er-* as a weakened form of *us* (with long u) can only be an inadvertence on the part of the author.

p. 178. "o- and jo- stems are either masculine or feminine" should read "are either masculine or neuter".

Albert W. Aron.
University of Wisconsin.

II. Eingesandte Bücher.

Drei Märchenspiele von *Emma Rendtorff.* D. C. Heath & Co., New York. 35 cts.

Schritt für Schritt. Ein Buch für Anfänger. By *Hanna M. Ohlmann.* Ginn and Company, Boston.

Das Peterle von Nürnberg von *Viktor Blüthgen.* Edited by *Josephine C. Doniat,* Carl Schurz High School, Chicago. Illustrated by *Alice Meyer.* New York, The Macmillan Company, 1918. 40 cts.

Gustav Adolfs Page von *Conrad Ferdinand Meyer.* Edited with introduction, notes, and vocabulary by *Robert Bruce Roulston,* Associate Professor of German at John Hopkins University. New York, Henry Holt and Company. 45 cts.

Märchen und Sagen.. Edited by *Bernhard C. Straube, B. A.,* Bay View High School, Milwaukee. Illustrated by *Maud and Miska Petersham.* The Macmillan Company, New York, 1918.

German Science Reader. Edited by *Frederick W. Scholz, A. M.,* Columbia University, New York The Macmillan Company, New York, 1917.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften,** welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50,** im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten. Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen** und **Mitteilungen, sowie Beiträge,** die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

The 1917 "Bibliography of the Best Books for the Study of German in High Schools and Junior Colleges," published by the University of California (Department of German) contains the following statement regarding AUS NAH UND FERN:

AUS NAH UND FERN.* Eine internationale Zeitschrift für Schule und Haus, besonders für Schüler höherer Lehranstalten. Chicago, Francis W. Parker School Press (330 Webster Avenue), 4 numbers a year (October, December, February, April) $0.70; in clubs of six or more $0.50.

Gives discussions of timely non-political topics, historical and biographical sketches, descriptions of German life, anecdotes, proverbs, songs with notes, etc., in easy German, annotated, with many illustrations. Primarily for students in the second and third years of German; useful both for class room and outside reading.

* Highly desirable.

A TYPICAL ORDER

The Virginia Military Institute has 204 subscriptions to Vol. 9 (1917-1918.)

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,

330 Webster Avenue, Chicago.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. H. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutscham. Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.

	Ausgabe A nach der Normalwörtermethode	40 Cents
	Ausgabe B nach der Schreiblesemethode	40 Cents
Band II	für Grad 3 und 4	55 Cents
Band III	für Grad 5 und 6	70 Cents
Band IV	für Grad 7 und 8	85 Cents

Grammatische Uebungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder und alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Ferienkursus für Lehrer fremder Sprachen

... am ...

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar

MILWAUKEE, WISCONSIN

Deutsch=Französisch=Spanisch

FÜNF WOCHEN

1. Juli bis 2. August 1918

Konversations-, methodische und praktische Kurse, Demonstrations- und Übungsklassen

Berufene und erfahrene Lehrer mit voller Beherrschung der von ihnen gelehrten Fremdsprache.

Den Teilnehmern an den Kursen wird jede Gelegenheit zur Übung im Gebrauch der Fremdsprache gegeben, nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch ausserhalb desselben. (Deutsche, französische und spanische Tischgesellschaften—Ausflüge—Gesellige Unterhaltungen.)

Milwaukee nach Lage und Klima unübertroffen als Sommeraufenthaltsort.

Was die früheren deutschen Ferienkurse am Seminar für ihre Teilnehmer wertvoll machte— ***Gründlichkeit, praktische Unterweisung, berufliche Anregung*** —soll auch auf die Kurse in den beiden anderen Fremdsprachen im gleichen Masse ausgedehnt werden.

Der Prospekt steht frei zur Verfügung.

SUMMER SCHOOL FOR TEACHERS OF MODERN LANGUAGES

558-568 Broadway
Milwaukee, Wisconsin

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX. **April 1918.** **Heft 4.**

Marion D. Learned.

Ein Nachruf.

Als vor kurzem die Nachricht von dem Dahinscheiden des Professors des Deutschen an der University of Pennsylvania, Dr. phil. Marion D. Learned, durch das Land ging, zog tiefe und aufrichtige Trauer in die Herzen einer zahlreichen Schar von Freunden, Schülern und Kollegen ein. Seine unermüdliche und weitgehende Tätigkeit hatte dem Bilde, welches wir von ihm in uns trugen, das Gepräge solcher Frische und Jugendlichkeit gegeben, dass es schwer wurde, die Erwartungen und die Hoffnungen auf eine noch lange dauernde Entwicklung — er war erst sechzig Jahre alt — mit seinem armen, von der tückischen Krankheit geschlagenen Körper, ins Grab zu tragen.

Seit einem Menschenalter als Lehrer tätig, immer anregend, fördernd und begeisternd, hat er seinen Wirkungskreis beständig erweitert und vertieft. Wenn man den Bericht über seine Tätigkeit in „Who's Who in America" liest, so sieht man, dass er an allen Unternehmungen, die die höchsten Interessen der deutschamerikanischen Geschichte und Kultur, der deutschen Literatur und des deutschen Unterrichts und Schriftstellertums zu bewahren suchten, einen regen und oft leitenden Anteil hatte. Immer rüstig, immer froh und vorwärtsschauend, immer die positiven Entwicklungsmomente betonend, schritt er dahin auf seiner Bahn. Wo immer er Menschen und Kräfte fand, die dem Ganzen dienen konnten, da zog er sie an sich und bemühte sich, ihnen auf die uneigennützigste Art

eine stetige und glückliche Laufbahn zu eröffnen. Die Zahl seiner Schüler war für amerikanische Verhältnisse gross, und alle hingen mit Liebe und Verehrung an ihm.

Ich erinnere mich auf das lebhafteste meines ersten Zusammentreffens mit ihm. Eines Tages, vor nahezu fünfunzwanzig Jahren, als ich von meinen zahllosen Klassen in einem kleinen College im westlichen Pennsylvanien nach meiner Wohnung zurückkehrte, fand ich einen grossen, schlanken Mann mit einem rötlichen Spitzbart auf mich warten. Er hatte irgendwie auf seiner Suche nach brauchbaren Studenten von mir erfahren und wollte mich kennen lernen, und in seiner frischen, entschlossenen Art hatte er sich sofort auf den Weg gemacht. Er steht noch ganz so vor mir, wie er war. Die scharfen, freundlichen und lebhaften Augen, so gar nicht abstrakt, sondern warm menschlich, die ihm immer aufleuchteten in Lebens- und Ideenfreude, in geistiger Beweglichkeit und Güte, seine schnellen Bewegungen, die seiner leicht vorgebeugten Haltung doch eine so ausgesprochene Jugendlichkeit verliehen, sein fröhliches, immer bereites Lachen, seine lebhaften Hände, voller Feinfühligkeit und nervöser Kraft — das waren die äusseren Eindrücke, die mir noch immer im Sinne haften. Als ich dann ihm nach Philadelphia folgte, um mein Studium unter seiner Leitung abzuschliessen, hatte ich volle Gelegenheit, seine inneren Eigenschaften und Geistes- und Herzensgaben intim kennen zu lernen. Er war ein Mann ohne jeden Hinterhalt und ohne Eigennutz; ernst neben all seiner Frohheit, immer anspornend, nie auf sich bedacht, immer auf das Beste zielend. Und die Freude und Aufmunterung, wenn in seinem Seminar jemand etwas leistete, was sich über das Mittelmass erhob!

Ich erwähne meine eigenen Erfahrungen nur, weil es wohl allen seinen Schülern so ergangen ist wie mir. Mein Verhältnis zu ihm reifte allmählich zu einer treuen Freundschaft, und trotz der vollkommenen Offenheit, die zwischen uns herrschte, kann ich mich nicht einer einzigen ernstlichen Verstimmung erinnern. Er war eine zu edle und grosszügige Natur, um anderen als edlen Motiven Raum zu geben.

Das letzte Mal, da ich ihn sah, bei mir zu Hause, vor etwa zwei Jahren, war er noch ganz der Alte, froh, hoffnungsvoll, und jugendlich. Er unterhielt eine kleine Schar von Freunden bei Tisch mit seinen unnachahmlichen Geschichten im Pennsylvanisch-Deutschen Dialekt, den er vollkommen beherrschte. Dass diesem, dem anscheinend frischesten und rüstigsten unter vielen jüngeren Leuten, schon damals der baldige ewige Abschied vorbestimmt war, kam keinem von uns in den Sinn, als wir ihm eine vergnügte und späte Gutenacht wünschten.

Seine Stelle in unserem Leben wird so leicht nicht wieder eingenommen werden. Denn es war seine ungewöhnlich liebenswerte Per-

sönlichkeit, die seiner Berufstätigkeit wie seinen Privatverhältnissen ihre eigene Wirksamkeit und ihren eigenen Reiz verlieh. Die „Monatshefte" haben an ihm ihren immer tätigen Mitbegründer, seine Schüler und Kollegen einen stets hülfsbereiten Berater, seine Freunde einen frohen und treuen Genossen, und die Welt einen edlen Menschen verloren. Aber seine Treue, seine Arbeitstüchtigkeit und -froheit, und seine Uneigennützigkeit werden unter uns fortleben.

Martin Schütze.

Universität Chicago, den 24. März 1918.

Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar.

Milwaukee, Wisconsin, den 13. April.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar hat seit seiner Gründung manche Wandlungen in seinen Plänen und Zielen durchzumachen gehabt. Der Lehrerbund, dem seine Gründung zu verdanken ist, erkannte die Notwendigkeit einer planmässigen Lehrervorbildung und wollte zunächst durch das Seminar dem Mangel an Lehrern für die damals in den verschiedenen deutschen Zentern bestehenden deutschamerikanischen Privatschulen abhelfen. Als diese infolge der rapiden Entwicklung des öffentlichen Volksschulwesens ihre Tätigkeit einstellten, der deutsche Unterricht aber Eingang in vielen Volksschulen fand, eröffnete sich dem Seminar ein neues Feld in der Vorbildung von Lehrern des Deutschen. In diesem Gebiete war das Seminar während des letzten Vierteljahrhunderts tätig.

Jetzt, am Abschluss des vierten Jahrzehnts ihrer Tätigkeit, steht die Anstalt vor einem neuen Wendepunkte. Der gewaltige Krieg, der die Völker der Erde erschüttert, hat auch auf uns seinen Einfluss ausgeübt. Der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen ist ihm zum Opfer gefallen. Auch in den High Schools ist die Anzahl der deutschlernenden Schüler so weit zurückgegangen, dass viele Lehrkräfte des Deutschen gezwungen worden sind, andere Zweige der Lehrtätigkeit zu ergreifen. Wir sind uns klar darüber, dass der deutsche Unterricht unter denselben Bedingungen wie früher nicht mehr in die öffentlichen Schulen zurückkehren wird. Dagegen aber sind wir auch der festen Überzeugung, dass die deutsche Sprache als eine der modernen Fremdsprachen, die in den Schulen unterrichtet werden sollten, wenn nicht schon während des Krieges, so doch sicherlich nach Schluss desselben zu ihrem Rechte kommen wird. Man wird dann mehr als je darauf bedacht sein, auch den Unterricht im Deutschen zu einem wesentlichen Faktor in der Erziehung des amerikanischen Bürgers zu machen. Weiterhin wird die Erkenntnis sich

Bahn brechen, dass das High School-Alter für den Beginn einer fremden Sprache zu spät ist. Diese wird Eingang in die Junior High School erhalten. Das Bedürfnis nach tüchtigen Lehrern wird dann aber ein um so dringenderes werden.

Diese Erwägungen führten die Verwaltung des Lehrerseminars zu zwei wichtigen Änderungen.

Die erste derselben ist nur eine temporäre, die dazu dienen soll, den früheren deutschen Lehrern, die ihre Lehrtätigkeit auf andere Fremdsprachen erstrecken wollen, durch einen erweiterten Sommerkursus an die Hand zu gehen. Der diesjährige Sommerkursus, der vom 1. Juli bis 2. August stattfinden wird, bietet neben den wesentlichen Fächern im Deutschen gleiche Kurse im Französischen und Spanischen. Der Ruf, den sich die Sommerkurse des Seminars erworben haben, soll aufrecht erhalten bleiben. Es wird das Bestreben der Anstalt sein, die französischen und spanischen Kurse von gleich tüchtigen Lehrern führen zu lassen und auch sonst alles zu tun, um sie den deutschen gleichwertig zu gestalten.

Von einschneidenderer Bedeutung ist die zweite Massnahme, die den Zweck verfolgt, den Zöglingen des Seminars ein passendes Feld für ihre Tätigkeit zu öffnen, andererseits den Schulen des Landes durch Heranbildung von tüchtigen Lehrern einen möglichst wertvollen Dienst zu leisten. Sie besteht darin, dass dem gegenwärtigen zweijährigen Kursus, der der Hauptsache nach bestehen bleiben soll, noch ein drittes Jahr beigefügt werden wird. In diesem sollen die Zöglinge für die Arbeit in den Junior High Schools, sowie für solche allgemeinen High Schools in kleineren Ortschaften, in denen Lehrer zum Unterricht in verschiedenen Fächern herangezogen werden müssen, vorgebildet werden. In diesem dritten Jahre sollen die Zöglinge alsdann neben Deutsch in einem anderen Hauptfache, in Englisch, Geschichte oder Naturwissenschaften, und in einem Nebenfache, Turnen, Zeichnen oder Gesang, spezialisieren. Die breite Vorbildung, die die Zöglinge in den beiden ersten Jahren erhalten, und die sich auch auf die genannten Nebenfächer erstreckt, gibt die Gewähr, dass in dem dritten Jahre eine den vorgesteckten Zielen entsprechende, tüchtige Arbeit getan werden kann. Namentlich hoffen wir, dass wir den Junior High Schools werden Lehrer liefern können, die auf Grund ihrer praktisch-pädagogischen und methodischen Vorbildung eine bereits jetzt fühlbare Lücke ausfüllen werden.

Alle Einzelheiten des neuen Planes enthält der neue Katalog des Seminars, der allen denen, die sich dafür interessieren, unentgeltlich zur Verfügung steht.

Erwähnt sei noch, dass der Unterricht des Seminars nach wie vor kostenfrei erteilt wird. Das Leben der Schüler bewegt sich in bescheі-

denen Verhältnissen; die Kosten des Unterhalts sind darum gleichfalls so niedrig als möglich gehalten. Das Diplom des zweijährigen Kursus berechtigt die Inhaber zur Übernahme von Klassenlehrerstellen an den öffentlichen Schulen des Landes und ist in den Staaten Wisconsin und Ohio anerkannt.

Der neue Kursus des Seminars beginnt am 16. September d. J. Es ist die Absicht, mit dem Beginn des neuen Schuljahres, des 41. des Seminars, auch den neuen Plan bereits zur Durchführung zu bringen.

Max Griebsch, Seminardirektor.

Zur Methode des fremdsprachlichen Unterrichts.*

(Schluss.)

Neben alledem wurden auch die anderen Formen der Anschauung, die ich oben schilderte (Handlung usw.) verwendet. So erklärt es sich, dass ich in den Klassen des Herrn Rochelle (Sixième bis Quatrième), die ich besuchte, einen Wortschatz vorfand, wie er mir auf der entsprechenden Stufe umfangreicher, sicherer und klarer sonst nirgends begegnete.

Man muss gesehen haben, mit welchem freudigen Eifer, besonders aber auch mit welchem sprachlichen Gewinn die Schüler des Herrn Rochelle diese Bildübungen und Bildkarten benutzen, um die Sache nicht als wertlose Spielerei zu verurteilen. Anderseits setzt das ganze Verfahren des Herrn Rochelle besondere Neigung und auch besonderes Geschick voraus. Übrigens geht Herr R. keineswegs ganz im „Bilderdienst" auf. Wie ich schon andeutete, wendet auch er alle Übungen an, die für die direkte Methode kennzeichnend sind, nur dass er immer wieder auf der Grundlage der Anschauung — im weitesten Sinne des Wortes — aufbaut. Hervorzuheben ist, dass die Schüler bei ihm auch eine verhältnismässig gute Aussprache besitzen. Es ist daher der Schluss berechtigt, dass sein Verfahren, das die Wiederholung im besonderen Masse verwendet, offenbar auch die Erwerbung einer sichern Aussprache sehr fördert. Der Gesang deutscher Lieder belebte den Unterricht von Zeit zu Zeit. In der Sixième und Cinquième sangen die Knaben die frischen Kinderlieder „Die Post ist da! Trara, trara" und „Als unser Mops ein Möpschen war". In der Quatrième wurde die „Lorelei" rech hübsch vorgetragen. Alles in allem schied ich sehr befriedigt und dankbar von Herrn Rochelle, und gross war meine Freude, als er mich im Herbst vorigen Jahres gelegentlich einer Ferienreise in Deutschland besuchte."

---

* Aus der „Schweizerischen Lehrerzeitung".

Pg. 31: „Was endlich die Anwendung der direkten Methode im fremdsprachlichen Unterricht anbetrifft, so fand ich meine Erwartungen weit übertroffen .... Im allgemeinen aber sind uns die Franzosen in der Anwendung der direkten Methode entschieden voraus." Weniger enthusiastisch, aber doch sehr anerkennend klingt das Urteil, das Herr Fromaigeat, ebenfalls auf Grund von Reisen abgibt: Die direkte Methode im fremdsprachlichen Unterricht an den französischen Lyzeen. Wenn das Lob weniger volltönend ist, so vergessen wir nicht, dass wir hier von einem Schweizer belehrt werden, der gewöhnt ist, sich Reserve anzulegen, und der vielleicht auch einen strengeren Massstab gebraucht. Immerhin sagt er auch:

„Ich habe mich durch eigene Anschauung überzeugen können, dass in den ersten Jahren mit der direkten Methode wirklich hervorragende Resultate erreicht werden, und dass beim Unterricht immer eine seltene Frische und Freudigkeit, ein eifriges Zusammenarbeiten aller Schüler mit dem Lehrer herrscht. Über die Endergebnisse gehen die Ansichten auseinander. Meine Beobachtungen in Sekunda und Prima führten mich zur Ansicht, dass sich die Schüler nicht ohne Geschick in den Schillerschen Jamben zurechtfinden und dass sie eine grosse Fertigkeit haben, sich über schwierige Fragen sehr einfach und folglich oft ziemlich korrekt auszudrücken. Freilich war ich ebenso überrascht über das Verständnis, das die guten Schüler für die Schönheiten der nicht leichten Dramen zeigten, als über die Unfähigkeit der schwachen, die einfachsten Stellen zu erklären. Diese Ungleichheit der Klassen muss aber den Promotionsreglementen und nicht der direkten Methode zugeschrieben werden. Durchschnittlich sind die Resultate nicht besser und nicht schlimmer als anderswo. Man muss eben nicht vergessen, dass die Gesamtstundenzahl ineinandergerechnet höchstens einem drei- bis viermonatlichen Aufenthalt im fremden Sprachgebiet entspricht."

In ähnlichem Sinne wie Fromaigeat drücken sich die Franzosen selber aus. So Pinloche: *Des limites de la méthode directe.* 1909. *Limites* ist bezeichnend. Vom dritten Unterrichtsjahr weg wird die direkte Methode unsicher. Als Schlussresultat konstatiert man Armut des Vokabulars; die Schüler haben die Wörter, die sie einst im Zusammenhange mit den Dingen gelernt hatten, wieder vergessen. Die Grammatik sitzt nicht. Immerhin möchte auch Pinloche niemals zur alten Methode zurückkehren. Die Schüler verstehen doch jetzt wenigstens Deutsch und können es wenigstens handhaben, was früher ausgeschlossen war. Sie lieben auch, da sie leichter verstehen, die deutsche Lektüre mehr als früher. Woran liegt das Missverhältnis zwischen den Erfolgen des Anfangs und des Endes? Ich glaube, dass Pinloche den Finger auf die wunde Stelle legt, wenn er, übrigens mit unserem Pestalozzi, das äussere,

mechanische, gemeine Redenkönnen vom geistigen Wesen der Sprache unterscheidet. Solange es sich um äussere Anlernung und imitatives Verfahren handelt, zeitigt die neue Methode ihre besten Früchte. Dann aber kommt die Zeit, wo sich die Psyche des Schülers ändert. Aus dem gefügigen Kinde erwächst ein selbständiger Mensch, mit eigener Gefühls- und Gedankenwelt. Dem behagt die äussere Schablone nicht mehr. Sogar die Festigung in der Schriftsprache hält nicht mehr Schritt mit der quellenden Gedankenwelt. Wie sollen da die paar erlernten starren Formeln der Fremdsprache genügen! Ja, das passive Vokabular, d. h. das zum Verständnis des Gelesenen notwendige, weitet sich rasch aus. Nicht im selben Masse das aktive Vokabular, das man zur Verfügung haben müsste, um die eigenen Gedanken zu äussern. Was tritt ein? Der Schüler hält mit Antworten zurück. Nur die Vorgerückten halten tapfer stand. Der Riss zwischen Begabten und Unbegabten wird immer grösser. — Die Franozsen sind also daran zu experimentieren, um herauszufinden, wie die direkte Methode auf der Oberstufe auszubilden sei. Sie werden Reformen vorschlagen, die uns nicht gleichgültig lassen können. Denn wir haben ja im Grunde dieselben Erfahrungen gemacht.

Welche Lehren geben uns die modernen Zeiten? Die Welt wird immer kleiner. Die Entfernungen sind geringer geworden, die Handels- und übrigen Kulturbeziehungen je länger je verwickelter, kurz: die Sprachen werden immer mehr durcheinandergeschüttelt. Das Sprachenlernen ist viel wichtiger geworden. Frage man Kaufleute, Techniker, Gelehrte, alle werden es bestätigen. Keiner von uns ist davor sicher, ob nicht seine Söhne oder Töchter einst nach Hinterindien oder Japan oder Sibirien gelangen. Dabei hat die gesprochene Sprache ein bedeutendes Plus erhalten.

Wir leben auch in einer Zeit der Kulturverfeinerung. Der Nationalismus verschärft die Gegensätze zwischen den Sprachen, ein erhöhtes Stilgefühl beherrscht uns. Also auch die feine grammatische Unterscheidung sollte wieder zu Ehren kommen.

Was wird der Krieg für Folgen haben? Er hat in fast grotesker Weise Völker verwirbelt, die nie miteinander in Berührung gekommen waren. Er hat Sprachen entdecken lassen, die ganz unbekannt waren. Ein französisches Kind singt: „It's a long way", ein anderes lernt Deutsch auf den Knien eines Brandenburgers. Ich musste einem Generalstab eine polnische, böhmische und rumänische Grammatik verschaffen, um notdürftig mit den Gefangenen verkehren zu können. Nicht allein die Blut- und Feuertaufe haben die Völker empfangen, sondern auch ein rigorosum in ihren sprachlichen Kenntnissen zu bestehen gehabt, wie sie es sich nie hätten träumen lassen. Wie oft hingen Leben und Tod von den Sprachkenntnissen ab. Diese Erfahrungen gewaltsamer Art,

deren Folgen sich noch nicht überblicken lassen, werden zweifellos nicht zugunsten der alten, sondern der neuen Methode ausfallen.

Auch die Schweizer sind gehörig durcheinander gewürfelt worden. Wer im Jura und im Tessin Dienst getan, weiss jetzt, worauf es ankommt. Ich muss immer wieder an drei Holländer denken, die am Splügen Milch trinken wollten und sich absolut nicht auf das Wort *latte* besinnen konnten. Mit Müh und Not konstrurierten sie *bianca della vacca,* was nicht verstanden wurde. Erst als einer auf einer Schiefertafel ein Kuheuter zeichnete und die Geste des Melkens machte, wurden sie befriedigt. *A! latte,* meinte der Wirt. Warum haben sie das nicht gleich gesagt? Ja, warum haben sie das nicht gleich gesagt? Es wäre aber schade, wenn unter solchen Eindrücken ein prosaischer Utilitarismus Platz greifen würde und man etwa das Vokabular nach den leiblichen Bedürfnissen zuschneiden wollte. Zum Glück ist der staatsbürgerliche Unterricht da, der doch auch idealere Kunde von den anderssprachlichen Teilen der Schweiz befürworten sollte. Das Wort Fett ist wahrscheinlich weder in den Gedichten Ramberts, noch in denen Chiesas zu finden. Dafür sind dort *patrie* und *cuore* auf jeder Seite zu lesen.

Wenn man also behaupten kann, dass die neue Methode ihren Weg für die untersten Schuljahre, also ungefähr für die Lernezeit unserer Sekundarschule gefunden hat, so muss die nächste Zeit den Ausbau nach obenhin bringen. Dabei wird eine fachliche Literatur gewiss eine Rolle spielen, vielleicht die ausschlaggebende, die endlich, nachdem wir sie lange erwartet haben, eingesetzt hat: diejenige, welche die Resultate der modernen Psychologie auf die Spracherlernung anwendet, oder unsere sprachlichen Verfahren an ihnen misst. Ich möchte aus dieser Literatur heute nur zwei Werke hervorheben, das eines Dänen, das er selber mustergültig ins Deutsche übertrug: Flagstad, Psychologie der Sprachpädagogik, 1913, und das Werk eines deutschen Schuldirektors: Kappert, Psychologische Grundlage des neusprachlichen Unterrichts, 1915.

Wenn ich früher sagte, dass der alte Methodenstreit uns nichts Neues mehr bietet, so kommt plötzlich von dieser Seite eine wohltätige und erspriessliche Auffrischung der Materie. Ich kann natürlich nur einzelne Sätze aus dem Zusammenhang herausnehmen, um nach dieser Lektüre begierig zu machen. Flagstad hebt z. B. mit Recht hervor, dass eine reine Aussprache seitens des Lehrers nicht allein notwendig ist, wenn der Schüler sich seinerseits eine möglichst tadellose Artikulation aneignen soll, um später die Fremden besser zu verstehen und besser von ihnen verstanden zu werden, sondern dass mit der ästhetischen Wirkung einer reinen Sprache sich Lustgefühle verbinden, die der Erlernung förderlich sind. Akustische Reinheit berauscht, steigert das Augenblicksgefühl, versetzt in die fremde Umgebung. Flagstad insistiert auf dem

Selbstgefühl, das im Schüler entsteht, der schon eine wenig selbständig parliert. Schädlich war die alte Furcht vor dem Fehlermachen. Das alte Exerzitium war wie ein Sprunggarten, und naseweise Mitschüler freuten sich, wenn einer fiel. Der aktive Anteil, den die neue Methode der Klasse zuweist, die Wichtigkeit, die z. B. jedem Spieler bei einer kleinen Dramatisierung zufällt, erfüllen die jungen Herzen mit Stolz. Das gibt einen Wetteifer, einen frischen, flotten Zug in den Unterricht, der die Sprachstunden zu den liebsten Stunden macht. „Ein gewisses gesundes Selbstgefühl ist bei allen Menschen die Folgeerscheinung des als Heiterkeit bezeichneten Gmütszustandes. Dass die Heiterkeit den Sprachmechanismus günstig beeinflusst, darf beim Sprachunterricht nicht unterschätzt werden." Flagstad weist nach, wie falsch ein Satz ist, wie der von Schweitzer in Paris aufgestellte, der zwar ein eifriger Verfechter der direkten Methode ist: „Pour apprendre une nouvelle langue, il faut commencer par *oublier* sa langue maternelle." Die Sprachpsychologie zeigt, dass dieser Urzustand, dieser Nullpunkt des Bewusstseins nicht erreichbar ist. Die Muttersprache ist eben immer da, mit ihr muss gerechnet werden, aus ihr sollen möglichst viele praktische Vorteile gewonnen werden, sonst ist die ganze Rechnung falsch.

The Scope and Method of Folklore Study.

By **Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D.**, Uni. of Wisconsin.

The word folklore is little over seventy years old. The term was coined by William John Thoms, in an article in the *Athenaeum,* of August 27, 1846. The author there defines folklore as "embracing the traditional beliefs, legends, and customs, observances, superstitions, ballads and proverbs." What commonly used to be designated as popular antiquities, or popular literature, that, he says, is covered by a good Saxon compound, folklore, the lore of the people. He clearly means by this new coinage the learning and wisdom *of,* not *about,* the common people, and their traditions handed down by word of mouth, — "more a lore than a literature." The new word met with a ready acceptance, and Thoms, who had signed the original article with the assumed name of Ambrose Merton, gratefully acknowledged the fact in a second article about a twelvemonth later, in which he expressly claimed for himself the honor of having introduced the word into the English vocabulary, — "as does Disraeli of introducing fatherland into the literature of this country." Folklore soon came to mean the new branch of learning as

well as the popular traditions making up its subject-matter. As such it is defined, e. g., in the Encyclopedia Britannica.

While the extremely happy designation was new, the thing itself as an object of scholarly research was not. Folk-tales had long since made their way into literature, even though the manner in which they were recorded did not nearly measure up to our present scientific standards. Folksong and folk-ballad had had to wait considerably longer for a recognition of their true value and a modest place in the written traditions of the European peoples. Edward Young, the author of the *Night Thoughts,* had, in his *Conjectures on Original Composition* (1760), laid stress on the songs of primitive races, and so given the first powerful impulse to a movement which soon after gathered the strength of a tempest in the writings of Rousseau with their passionate cry "Back to Nature!" And the "storm and stress" of a group of young German poets, rebelling against the artificiality and unnaturalness of the whole life of the period, swept away the dainty rococo poetry which, like the French gardens and parks of the time, resembled an exercise in plane and solid geometry. These poets desired no elegant and ornate imitations of classical and pseudo-classical models, but genuine products of artistic inspiration, no matter how crude they might be in form. Without this new development, it is questionable whether Thomas Percy's collection of *Reliques of Ancient English Poetry* (1765) would have received such a hearty welcome and exerted such a lasting influence. This book, to this day a veritable treasure-house, with its faithful reproduction of the old English ballads, quickened and stimulated especially the interest of Herder, and he, in an auspicious hour of the year 1771, invented the word *Volkslied,* which may, directly or indirectly, have prepared the way for Thoms' felicitous coinage.

Many were the hands that during the next few decades bestirred themselves to garner the treasures thus suddenly brought to light. Herder himself was among the first to publish a collection of folksongs, to which Goethe contributed the texts of ballads and lyrics that he, at Herder's suggestion, had gathered in Alsace *„aus denen Kehlen der ältesten Mütterchens."* Herder's book led directly up to Arnim and Brentano's *Des Knaben Wunderhorn* (1806—1808), and the latter stood sponsor to the *Kinder- und Hausmärchen* collected by the Grimm brothers (1812—1815).

These two glorious men were the pioneers of scientific folklore. While it was left to the younger of the two, Wilhelm, to bring out the later edition of the book, which at once enjoyed an enormous popularity, the original plan had been Jacob's; and it was a piece of rare good fortune for the new science that this incomparably greatest scholar of

the last century watched over its first steps. Endowed with an abundance of splendid qualities: a giant in intellect and working power, a soldier in the courage to attack the most complicated problem, a general in the quick and efficient distribution and disposition of his materials, a saint in reverence, a child in happy receptiveness, he united in himself all that was necessary to inspire the widest circles and educate them for active participation in his labors. The *Märchen,* from which today even the most blasé and supercilious will get an inkling of the soul of the common people, were followed in 1816 by the *Deutsche Sagen* (jointly with Wilhelm) and the *Deutsche Rechtsaltertümer,* and in 1835 by the *Deutsche Mythologie,* of which it has rightly been said that scarcely any other achievement of scholarship can vie with it: [1] "Jacob Grimm still remains unrivaled in his intuitive understanding of the deepest life of the common people, in his ability to grasp that which had hitherto been unknown and undivined, even that which seemed beyond human grasp, and to give it the requisite form for scientific study and presentation." Or, to quote the words of Anton Schönbach: "Grimm's *Deutsche Mythologie* showed that we fellow-countrymen are not merely the descendants, but the genuine, lawful heirs of the earliest Germanic stock; an unbroken chain links the paganism of the remotest recognizable past, the legendary world of Germany's heroic age, and the millenium of the Holy Roman Empire with the popular traditions of our immediate present into one indissoluble unity: out of the German Olympus the most glorious figures descend upon earth and, oblivious of their supernatural origin, live on in fairy-tales and saga, escorted by a chorus of demonic spirits that manifest themselves in spooks and superstitions, in children's rhymes and riddles, in games and customs, in festival observances and proverbs. What had seemed to us childish and puerile in various of our ways was given venerable and profound meaning by Grimm's magic wand; what had hitherto been attacked by school and clergy, by authorities and police, as obstructive superstition, was frequently revealed as a pregnant survival of ancient pagan tradition. But above all, our national self-consciousness and pride were extraordinarily strengthened, for, in the possession of this new treasure-trove of present-day tradition, every one, long before the glory of the new German Empire, had a right to feel in his bourgeois body something of the lofty character of the ancient Germanic heroes. It was with such glowing colors that scholars embellished in imagination the dull life of Germany at the time of the Federal Diet at Frankfort, now almost wholly vanished from our memories! And all those who now promptly set out to walk

[1] **Albrecht Dieterich,** ***Ueber Wesen und Ziele der Volkskunde.*** **(*Hessische Blätter für Volkskunde, I, 3*). Reprinted, Leipzig 1902.**

the road marked out by Jacob Grimm's triumphant vision were not only pursuing serious research, but at the same time furthering the glory of our nation." [2]

This is not the place to point out the defects attaching to Jacob Grimm's work; but his fundamental error cannot be passed over in silence, namely that the fairy-tales are the lineal descendants, by way of the heroic legends, of the ancient myths of gods. This error has, to be sure, in the opinion of a keen observer, exerted more rousing, invigorating, and inspiring power than hundreds of dead truths that no one finds it worth his while to contest. But an error remains an error, and unfortunately many followers of the master have retained nothing else of their precious heritage. This is particularly true of the countless amateurs whose services were needed to furnish the materials for work in the new field, and who, not content to provide the building stones for the architects, tried to erect palaces of their own when their constructive talent scarcely sufficed for the humblest cottages.

While German scholarship — and dilettantism — in the train of Grimm's work for a long time restricted itself to the reconstruction of the past of Germany from its living traditions, the new science of folklore was given a significant and important impetus in the direction of ethnology. To the Englishman, the citizen of a great world empire, with possessions and colonies on all the continents, it was self-evident that folklore must embrace not only the traditions of the untutored classes of civilized nations, but just as much, if not more so, the beliefs and customs, institutions and superstitions of races on lower planes of culture. "The clear recognition that we can only hope to reach those lost stages of human development, those periods in the life of mankind which are beyond the grasp of history, by a study of the peoples on our earth which have remained in the primitive stages of their development—or, as the customary and unmistakable expression has it, the "uncivilized" peoples — this recognition has, I cannot say exactly whether here first realized and stated, at any rate become one of the impelling ideas in the living movement of folklore studies." [3] Among the great English scholars that must be mentioned in this connection are Edward B. Tylor *(Primitive Culture; Early History of Mankind),* Herbert Spencer, Andrew Lang *(Custom and Myth; Myth, Ritual and Religion; The Making of Religion; Magic and Religion),* and J. G. Frazer, whose monumental work *The Golden Bough* in its third edition (1911—1915) consists of twelve large volumes. The pioneer of the ethnological idea in folklore

[2] Quoted by Raimund Friedrich Kaindl, *Die Volkskunde. Ihre Bedeutung, ihre Ziele und ihre Methode.* Leipzig und Wien 1903, p. 45f.

[3] Dieterich, l. c., p. 13.

in Germany was Theodor Waitz *(Anthropologie der Naturvölker,* four volumes, 1860—1864, still a standard work), whose chief endeavor was to establish the connection between the biological and historical phases of our knowledge of man, to study man at the point of his transition from isolation to social life, and to inquire into the conditions and results of his further development. The value of the numerous writings of another German scholar in this field, Adolf Bastian, is very greatly impaired by his confused style.

Whether Grimm in his later writings ever used the new term folklore I do not at present know, and it is immaterial. Grimm looked upon all the manifestations of the people's soul as a great unit, and he did not concern himself at all with delimiting, within the extensive domain of Germanic antiquities, the special field covered by what Thoms defined as folklore. Thom's designation had been accepted not only in England, but on the whole European continent as well. For some decades past, the English word has in Germany been almost totally superseded by the word *Volkskunde,* which was first proposed (possibly also coined) by Reinhold Köhler, as a commendable equivalent and at the same time extension of folklore. But the new name has also brought about a complete shifting of the objects of this branch of investigation. For, after the analogy of such words as *Sternkunde* and *Erdkunde,* it was taken to mean the learning, not *of,* but *about* the people. Its meaning grew in extent most amazingly. While for a time it was considered sufficient to state that *Volkskunde* was a wider term than folklore, and that it encompassed the latter, some of the extremists now would seem to go so far as to make of *Volkskunde* a sort of universal science, embracing all of the historical, social, political, and economic sciences, — and a good deal of the natural sciences as well. In founding the *Berliner Verein für Volkskunde,* Karl Weinhold defined as its task "the investigation of the *Volk*—i. e., a definite group of thousands and millions of human beings divided by historical and geographical boundaries — in all the manifestations and expressions of its life." And this, indeed, is theoretically the object of its organ, the *Zeitschrift des Vereins für deutsche Volkskunde* (founded in 1891). According to the definition of the *Sächsischer Verein für Volkskunde* the science is to embrace "geology; all that is included under geography in the narrower meaning of the term, the history and manner of the settling of the country, statistics of population, religions and churches, the school system, criminal and professional statistics, property and income, agriculture, and political economy in its bearings on Saxony." Still another definition would include the following fields of learning: (1) the geographical conditions of the country and its environment, (2) the physical appearance of the

people, (3) the economic conditions of the country and people, and, directly connected with this, the means of subsistence and material resources of the people, (4) housing, (5) clothing, (6) law and constitution, (7) religion, (8) manners and customs, (9) language, (10) poetry (literature), music, and dancing, (11) arts and crafts, and (12) political history, in so far as the people's special character is expressed in it.[4] It would be foolish to deny or to belittle the value and importance of any one of these branches of investigation. But it is clear that such a definition ignores the fact that, while no limits can be set to research, each particular science must have its well defined boundaries. As Professor Dieterich says in his lucid and convincing exposition, quoted above, — "this conglomeration of problems and questions is neither a science to which unified problems give fixed laws, nor a domain of investigation to which human scholars could devote themselves." Siebs would therefore rule out, for practical reasons, such of the above-named twelve divisions as clearly appertain to independent branches of research, such as geography and anthropology, political economy, social and political history, the history of language, literature and art. And similarly, Weinhold practically limited himself to the consideration of the manifestations of the ethnic *psyche* in (1) dress and habitation, (2) custom and law, (3) beliefs in supernatural things, (4) speech, (5) poetry. The article in question in Brockhaus' Konversationslexikon assigns to *Volkskunde* the task of "investigating the manifestations of the people's present-day life, following them up in their historical development through the centuries, comparing them with similar phenomena among other peoples, and inquiring into the causes from which they have emanated," and at the same lime it limits these manifestations among the lower classes of a civilized people to such as are likely to reflect conditions of primitive life. The table of contents of the best book on *Deutsche Volkskunde* (by Elard Hugo Meyer, Strassburg 1897) is illuminative: (1) Village and fields, (2) the house, (3) physical appearance and dress, (4) manners and customs, (5) folk-speech and dialects, (6) folk-poetry, (7) legend and folk-tale. This is a workable program.[5]

---

[4] Theodor Siebs, in his introduction to *Ergebnisse und Fortschritte der germanistischen Wissenschaft im letzten Vierteljahrhundert.* Leipzig 1902, p. lix.

[5] The program of the English Folklore Society, as outlined by George Laurence Gomme in his admirable little *Handbook of Folklore* (London, 1890), contains the following divisions and sub-titles: 1. Superstitious Belief and Practice: (a) superstitions connected with great natural objects; (b) tree and plant superstitions; (c) animal superstitions; (d) goblindom; (e) witchcraft; (f) leechcraft; (g) magic and divination; (h) beliefs relating to future life; (i) superstitions generally. 2. Traditional Customs: (a) festical customs; (b) ceremonical customs; (c) games; (d) local customs. 3. Traditional Narratives: (a) nursery tales, or Märchen; hero tales; drolls, fables

In reality it is inessential what name is given to a science provided its votaries are agreed as to its meaning and scope. One must not demand too much of language. There is, as etymology shows, not one concrete object or abstract quality which in the last analysis bears a name that covers it completely. The meaning of a word is not inherent, but is determined by a tacit understanding of those who speak the language, — as Rabelais says, *"Les mots ne signifient naturellement, mais à plaisir,"* — else no semantic change would be possible. The name of the science of physics is as general as could be (Greek *physis*=nature), and yet we all know what it signifies. The term metaphysics owes its origin to the merest chance. Music might denote the art of any one of the nine muses. So we may disregard the question of "folklore" versus *Volkskunde,* if we only know that they are one and the same thing, or, if they are not, in what they differ. There is no doubt that German should retain the latter appellation: the German word naturally conveys to a German certain emotional values that are not found in the borrowed term, since practically all foreign words appeal to the intellect rather than the sentiment. Furthermore, the derivatives *Volkskundler* and *volkskundlich* are more appropriate to the genius of the German language than *Folklorist* and *folkloristisch,* — aside from the fact that the grammatical gender of *Folklore* in German is not definitely settled and varies between masculine, feminine, and neuter.

But what we must know with absolute certainty is the extent of the domain of our science, and here I am in accord with those who regard the unlimited extension of the term, be it folklore or *Volkskunde,* as highly detrimental. I would not have it confined, as Andrew Lang demands, to the manifestations of mental life, but would deem it desirable and oftentimes even necessary to include from the fields rightly claimed by other branches of learning all phenomena that are likely to cast a light upon the evolution of primitive soul life and national character. Elard Hugo Meyer ascribes the German peasant's extreme conservatism and pertinacity to the influence of the old village and field constitution; and we may safely assert that the *Gemenglage* of the fields of the oldest and most common type of German village is the basis of the peasant's stubborn and unyielding sense of justice, which shows itself practically in the frequent quarrels and litigations between the owners of neighboring fields, and folk-poetically leads to numerous tales of the restless wandering of the ghosts of those who during their lifetime have moved

---

and apologues; (b) creation, deluge, fire and doom myths; (c) ballads and songs; (d) place legends and traditions. 4. Folk-Sayings: (a) jingles, nursery rhymes, riddles, etc.; (b) proverbs; (c) nicknames, place rhymes. — To these the article in the Encyclopedia Britannica adds Art: (a) popular music with ballads and songs, (b) popular drama.

their landmarks farther into their neighbors' possessions, — a motif forming the psychological basis for a large portion of Keller's *Romeo und Julie auf dem Dorfe,* and of Kleist's *Michael Kohlhaas.* And one of the foremost judges of latter day German peasantry, A. l'Houet, in his *Psychologie des Bauerntums,* (1905) says in this connection: "To live slowly, progress slowly, never to take a step without having weighed it a hundred times, to know that the important thing in life is never what something looks like for the moment, but what it will be worth in the long run, to be connected most solidly with a past of one's own creation: that is the peasant's way . . . . It must be like his soil, organically grown, — it will not thrive when mechanically deposited."

As for the term "people" itself, we shall have to define it in general as the lower strata of an ethnic or national — not a political — unit,[6] and specifically, as limited to the rustic population. The solid basis and foundation of folk-life still continues to be the peasantry, in spite of all the changes wrought hy history. If we desire to widen the boundaries somewhat, we would include all those who have not been more or less formed and transformed mentally through the virtually international higher education.

Folklore, if it does not rest content to be merely descriptive but aspires to the dignity of a science, must be comparative, — a branch of ethnology. It can be mastered only by him who stands with both feet on the firm soil of a unified national life and endeavors to explore it with all the instruments of historical and philological training. We must revert here for a moment to a point made above. Let me quote Albrecht Dieterich once more: "That the science of Germanic philology demands on principle that the German people should be examined in all the manifestations of its life, and similarly the lower strata, the so-called *Volk,* in all their thoughts and creations and actions, is but just and praiseworthy. And that our *Volkskunde* has at all events to work within this sphere, in the investigation of the German people, guided by Germanic philology, is only a matter of course. But folklore as a special branch of study means something different. There is a science of the German language as a division of German philology,[7] and there is a general, a comparative linguistic science, which to be sure no one can pursue without mastering one of the individual sciences. Thus there is a science dealing with those matters that next to language are man's

[6] This does not of course exclude the possibility of the study and collection of the folklore, or rather folklores, of a country with a highly heterogeneous population.

[7] The term philology as used by the Germans always covers a wider field than linguistics, or historical grammar. Linguistics is a comparatively new science, having disengaged itself from philology during the last century.

most immediate expression, the beliefs, legends, and customs of a given people; and there is, and must be, a scientific investigation of the beliefs, legends, and customs of the different peoples . . . . The philologist as well as the historian must avail himself of the analogies afforded by folklore to comprehend the expressions and creations of the "masses" in which to be sure individuals take part but individualities are not to be distinguished for historical treatment. This does not mean that every philologist and historian will need to participate in the work on the special problems of folklore. The essential results each one of them will have to count at some time in the future among the chief bases of his field. For the object in view is to advance, by inductive historical methods, to the laws of the evolution of human thought. When we establish certain facts of popular belief and custom in the lower strata of our own people, where we can with accuracy explore and apprehend them in their main forms; when we find the same facts, in these same clearly recognizable main forms, historically verified in the historical life of a civilized nation, such as the Greeks or Romans; and when finally we get them examined, ascertained and proved unimpeachably and indubitably for uncivilized peoples in regions of the globe far remote from each other: then—provided that transference is out of the question — we have the materials for grasping some laws of the development of human thought. Any theories concerning the common, or the non-common, origin of the human race do not change the formulation of these problems. And no matter how far they are still remote from any solution, these problems lie even today closer at hand than those of whose solution an optimistic ethno-psychology is even now dreaming. To fathom the forms of thought of the soul of every individual people in their distinction and characteristic differentiation, is at present a complete Utopia."

However, it is just this utopian "characterology" of peoples that appears to attract the amateur as the flame attracts the moth. It has been attempted again and again, — alas, how many times during the last three or four years! — and it has been practiced long before folklore, ethnography, anthropology, ethnology and ethno-psychology were ever talked or even thought of. It cannot be denied that in the hands of a keen and ingenious observer such characterizations may lead to brilliant results, — witness Karl Hillebrand's *Zeiten, Völker und Menschen.* But even should some of us be tempted to look upon a successful characterization that will stand the severest tests of science as the ideal of comparative folklore, — just because it is unattainable, — we shall all have to admit that the soul of a people is much too complex a phenomenon to be reducible to a single brief, clean-cut formula. E. H.

Meyer names as dominant in German customs two tendencies that apparently are opposites and on that account most likely date back to times immemorial: a strong propensity toward mysticism, and an equally pronounced realistic rationalism. That is to say, an originally religious, and an originally economic factor. This combination alone should suffice to warn us against any attempt to arrive at some central point that will explain all the others. L'Houet in his fine book likewise enumerates a number of seemingly inconsistent qualities of the German peasantry and adduces proof for each one of them. Not only to an individual, but even more to a group of human beings and a national unit, are the words applicable that Conrad Ferdinand Meyer makes his Hutten say, — *„Ich bin kein ausgeklügelt Buch; ich bin ein Mensch mit seinem Widerspruch."* Such inconsistencies and contradictions must not disconcert us. On the contrary, it is they that enhance the charm and spell of our task.

And what is this task?

The task of one who studies the folklore of his own people is not that of the outsider. For the former it is not simply scientific and theoretical, but practical, national, and social: to bridge over the gulf that in the course of time has formed between the higher and lower classes of the nation, and to approach and eventually fuse the centers of the different strata of culture. This will be necessary for all men in official positions, the clergyman, the jurist and administrative magistrate, the physician, the teacher, each one of whom must learn that the peasant is not a simplified city dweller but something far different. As Raimund Kaindl puts it: "The knowledge of what the common folk think and muse, of their beliefs and imaginings, of what they deem good or bad, of how they live and move, is in itself most interesting and worthy of investigation. There is hardly another source that would yield in such rich measure instruction and amusement, refreshment and gratification. . . . . Gustav Meyer says that from popular traditions bubbles up the true fountain of youth of which the fairy story tells us. Grimm emphasizes repeatedly the high national and patriotic value of popular traditions. . . . So through folklore the educated man will again come into contact with the people generally, and by having his appreciation of their life quickened, he will learn to esteem much that now may repel or even disgust him." [8]

And what is our special task here?

I hold no brief for the establishment of courses in folklore in our colleges and universities, or for the foundation of academic chairs

[8] l. c., p. 46. — The value of folklore as an auxiliary science is well presented for history by G. L. Gomme, in *Folklore as an Historical Science* (London, N. D.), and for the history of literature by August Sauer, in *Literaturgeschichte und Volkskunde* (Prag 1907).

of the science,—although the day will come when every university worthy of the name will have such a chair. I am not advocating the use of any particular book, or set of books, in school or college.[9] But I do demand that the teacher of foreign languages familiarize himself more than hitherto with the folklore of the people whose language he is teaching, and that he should stress these elements in the class room. I demand this also, of course, of the editors of text books. I would ask it more as a mental attitude than as the acquisition of a large amount of technical erudition.

All of this I demand less for the advancement of this branch of learning than from motives of a higher form of patriotism. The time is ripe for it. Internationalism has woefully broken down, and must be rebuilt on the basis of a new cosmopolitanism.

The study of folklore will do more than lessen the friction between parts and classes of individual peoples and brush aside antiquated prejudices. Long before this terrible war it was stated emphatically time and again, that antipathies and animosities between different nations would speedily vanish as soon as they took the trouble to learn to know each other better. We are not so far remote from one another in disposition, character, and principles, and the lights and shadows are not so unevenly distributed as to justify any one nation in the belief that it is especially favored by the higher powers and superior to any, or all, of the others. In his book *India—what it can teach us,* Max Müller names as the most beneficial effect of the comparative study of languages its tendency of arousing a feeling of intimate brotherhood, so that we feel at home where before we had been strangers, and of transforming millions of so-called barbarians into our own flesh and blood. This effect is produced in even fuller measure by the study of comparative folklore. It not only creates national pride, but stimulates salutary national self-discipline as well, it teaches impartiality and an interest in, and love for, all humankind.

I cannot refrain from quoting at length here, as I have done on many occasions, from the late Stephan Waetzold's superb paper read at the *Allgemeiner deutscher Neuphilologentag* in 1892, on *Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer.* Nothing better has ever been, or will ever be, said on the subject: — "To teach French and English means to teach France and England. The ultimate object of the study is not the language but the people and its culture. The language and its literature is only the most appropriate and in-

---

[9] In passing it may be noted that there is a very serviceable edition of Eugen Mogk's *Deutsche Sitten und Bräuche,* by Professor Fossler (New York, Henry Holt & Co., 1912).

dispensable means of approximating the goal of grasping the spirit and life of another people. For in its speech a nation paints its picture of the universe; its speech contains its total intellectual capital which the slow and steady work of centuries has accumulated; it is the treasury of its thoughts and dreams, from the times of its remote ancestors to the bright light of the present day. But beside and along with the language we must study the things it tells, for wisdom consists in things and not in words: *Landeskunde,* political and cultural history, art and folk-life. If the teacher conceives his highest task in this spirit he will not easily run the risk of being submerged in pedagogical and linguistic trifles, of losing sight of life and its demands, and he will think nobly of his calling even where it takes him through the lowlands of elementary instruction and semi-mechanical exercises. We teachers of living languages are in our own modest place mediators of international understanding, promoters of universal peace. The ultimate task of human culture cannot be solved by one people and were it the most blessed and favored of all; we can, materially or spiritually, no longer live without France and England any more than they without us. Only he who has recognized this truth, whose daily work is ennobled by this higher, ideal task, is a true teacher of modern languages; in the last analysis not a keen linguist, a learned historian of literature, a phonetician, a methodical pedagog, but the judge and interpreter of another people, of a co-working nation, its country, history, and spirit. Over against all overweening Germanic pretensions it behooves us to arouse and strengthen the conviction that for the attainment of the final object of civilization several languages and several peoples are needed, that besides political and industrial hostilities and rivalries inherited of old there is also an inherited brotherhood, centuries old, of ideas and interests through which we are united with France and England. Taken thus, the task of modern language study and instruction is incomparable and unique: it is not a question of recognizing and explaining something past and dead and transmitted in fragments, but something living and forceful, which lies before us in absolute completeness and breathes and works immediately beside and with us."

The chief emphasis among the demands made by Waetzold I would lay on folk-life. It is not so many decades ago that the notes to our school and college texts were made up almost exclusively of linguistic elucidations, and that the list of these texts contained only classical dramas and modern love stories, with one exception: a book on Germany and the Germans, poor in content and form alike; and I presume that conditions for French were not much better. This has changed considerably of late, and now the market is flooded with books on German

Realien. It is not within the scope of this paper to discuss any of them. Suffice it to say that a large number of them offer but little along the lines here laid out. For it is no longer a question of Realien, of the externalities of modern life that show themselves particularly in conditions of cities and the middle classes of the population. The *Realien* are at best the shell, sometimes thin, sometimes very hard, through which we have to penetrate to get at the kernel. And sometimes they separate nations rather than unite them, — for has it not been charged — very foolishly, of course, — against some of the books here mentioned that they carry on an insidious foreign propaganda? Our principal concern must be to help find and prepare the common ground on which, irrespective of dynasties and governments, the peoples of the earth may, after this present terror of all terrors, meet again and recognize one another as brothers.

And this common ground, so far as we are concerned, is that covered by folklore. Once again I repeat that it is not a question of special courses or special texts, but of a mental attitude that will enable us to find the right things in the texts. And they are full of it, from — I may be pardoned when I mention here only German books, for our Romance colleagues will substitute suitable ones of their own, — from, I say, Grimm's and Baumbach's *Märchen,* from *Immensee* and *Germelshausen,* to *Tell* and *Wallenstein* and *Faust.* My experience convinces me that college students always, and pupils of high school age generally when the subject is broached to them in the right spirit, take to it with alacrity and zest, and not only when it is the quaint, the queer, and the quizzical things in folklore. Nor should the teacher be afraid to make some mild attempts in the direction of comparative folklore. To be sure, our own country is, so far as the white population is concerned, rather poor in indigenous traditions, but the wealth owned by the colored races is all the more remarkable, and it will harm no young American to become acquainted with the traditions of the Red Man. And Shakespeare is so full of folklore matters that illuminative parallels can be drawn from him to almost any example found in French or German literature.

Folklore is the common meeting ground for the untutored masses and the most eminent and profound minds of every nation; and it is the common meeting ground for the most widely separated peoples and races. Goethe calls superstition the poetry of daily life. Superstition, as etymology shows, means a survival. Folklore is the sum total of these survivals. It points the road to that which is generically and eternally human. By following this road, we observe man, from times primeval to our own day, as our fellow-traveler, and both Terence's,

the ancient Roman's, *"Homo sum: humani nil a me alienum puto"* — I am human and naught that is human is foreign to me — and Pope's *"The proper study of mankind is man"* takes on a deeper and richer meaning.

Berichte und Notizen.

I. The Status of German in Great Britain.*

That in the present state of excitement as to the advisability of the teaching of German a sane and wholesome attitude might be taken, in the interest and for the benefit of our civilization, is shown by the actions of the Modern Language Association of England. The following are extracts and quotations from articles and correspondences in "Modern Language Teaching" (1914—October 1917), the official magazine of the Modern Language Association of England.

a. Opposed to the study of German:

M. Mieille, Prof. of English, Lycée de Tarbes, France.

M. Mieille desires to see French and English established as world languages by suppressing German entirely in England, France and the United States in view of the fact that Germany after the loss of the Rhine Provinces and others will be of no importance politically, and because he considers the influence of German to have been detrimental.

W. H. D. Rouse, Prof. of Latin, Headmaster of Perse School, Cambridge, England.

Prof. Rouse would like to see the study of German eliminated on the grounds that modern German literature is unwholesome, having low ideals. He deprecates the German influence on scholarship, because it is scientific rather than humanistic. He holds that "German is useful, but one can do without it," since Germany will be unimportant politically. He wants diplomats, scholars and commercial students to study German, but recommends Italian and Russian as more important.

H. L. Strong, Retired Prof. of Latin, Liverpool.

Prof. Strong hopes "that the desire to study the language of the enemy, who hates us with a deadly hatred, might diminish," and that foreign students will henceforth study in England. He emphasizes the importance of having a speaking knowledge of modern languages, saying that schools that recognize this necessity will be ahead financially.

L. E. Kastner, Prof. of French, Manchester, England.

Prof. Kastner thinks that German „as an element of culture," is gone, but that it would be foolish to abandon the study of German, "a consummation which," as far as he knows, "nobody has ever seriously advocated, and concerning which one need not have the slightest fear, because of the undoubted utilitarian value of the language." He demands a policy, not in regard to German, "which is deeply intrenched in the schools," but for Italian and Russian, "which will languish for want of support."

b. In favor of continuing and extending the teaching of German:

C. H. Herford, Prof. of English, Manchester, England.

Prof. Herford deplores that "nationalism as expressed by M. Mieille conceives of international relations only as rivalry of competing forces." He believes that German will continue to be taught on account of its usefulness. "The commercial motive can overcome the natural if illogical

* The various statements here presented were excerpted and compiled by **Professor Adolphine B. Ernst**, of the University of Wisconsin.

prejudice." The English would be much hampered if they were not better equipped than formerly, "meeting a subtle and accomplished rival who would bring all his former resources and his superior mastery of the mind and the language of the customer."

He then gives reasons why German can be of greater benefit to English education than other languages. The great problem for England is to build up and enrich its civilization. The amount of foreign experiences, which can be assimilated by any individual, is necessarily limited. He shows how we profit by civilizations which are remote and foreign to us, as those of Greece, Rome, Dante, and Cervantes, but it will be of use to individuals only. We might study civilizations closely connected with ours such as that of France, but we shall receive little that we do not have ourselves. "All vital and creative union is of the type of experiences profoundly akin to something in us and yet exhibits, springing from a common root, some new and fortunate variation." He finds in German this "common basis, the ground for mutual fertilizing power," in the kinship of race and speech, being linked together through Danes, Normans and Anglo-Saxons. Though in modern development poles apart, in their primitive instincts they are very near to each other. These fundamental traits find expression in the same ethical ideals of truth, freedom and personality. Because variously commingled these ideals are needs for both nations; we can learn from one another what is narrow and one-sided in our way of regarding them.

R. A. Williams, Prof. of German, Belfast.

In various articles Prof. Williams makes the following points:

1) Studying a foreign language does not mean assimilating a foreign culture. Safeguards are, have native teachers and make the study auxiliary to English. The proof is that students of German did not lag behind in doing their duty to their country.

2) German is historically important. We study history though its pages are smeared with blood. "A great nation, be it for good or evil, is a dynamic force in history. We cannot escape it by closing our eyes. Better face it, and understand it. A knowledge of a nation is a safeguard against its influence. Not a knowledge of German is dangerous, but the ignorance of it."

3) German culture is not the thought of a group of men nor the ideas of one generation. "Kultur" may be a phase, a highly objectionable one, of the passing day, but it does not exhaust the content of German culture.

4) The study benefits the nation that studies, not Germany.

5) We could neglect German only if we were no longer confronted by "a very energetic, capable nation of 60 millions, wonderfully organized, studying thoroughly the language of its competitors. Knowledge of foreign languages is one of the conditions of national existence. The nation which neglects this truth is incapable of looking after its best interests in any field." No German history fails to contrast German knowledge of French with French ignorance of German in 1870, and to draw the appropriate moral.

6) If German is a world-language today, the Germans made it so, not the enlightened patronage of foreign countries. To be blind to this fact, hurts us, not the Germans.

S. A. Richards, Prof. of French, Manchester, England.

It is a mistake to underrate your enemy, and the form of vengeance to cut off your nose to spite your face is not satisfying. It will avail us nothing to belittle Germany's science, ignore her energy, despise her discipline. Be sure to overlook nothing that we can learn from her. Until now, we had recourse in all scientific work to German books and German teachers. Raise English scholarship, but do not boycott German.

Dr. Macan, Master of University College, Oxford, Eng.

He pleads for charity, accuracy in work and better literature. "We are in a dark tunnel now, but our power for going on afterwards depends on our spiritual and intellectual atmosphere." "Besides the Germany of

the newspaper there is a different Germany of history, to whom we owe much." "We must interpret the spiritual and intellectual inheritance which falls to us from friend and foe alike."

E. Allison Peers, Headmaster at Felsted, England.

Germany has a fine, virile, varied literature. Its similarity to English makes it interesting. The English will think before they take any drastic step. It might be possible to stop the teaching of German for a time, but the day will surely come, when the folly of this would be recognized; we should have gained nothing, but lost a great deal.

G. Waterhouse, University of Dublin, Ireland.

The elimination of German will not hurt Germany, but us. Germany obtained its influence in England by its exhaustive study of languages. German is the language of the whole of Central Europe. By refusing to study it, we would simply benefit the middleman. The Dutch, Danes, and Swiss would wax fat. We study German to extract from the language and literature the maximum of profit—intellectual, moral and material—for ourselves.

M. Montgomery, formerly Lektor at Giessen.

Germany, as our arch enemy, is on material and spiritual grounds of vastly increased importance. Cramb says: "If Germany is our enemy we must discover his resources, the hidden foundations of his strength, probe his secret actions. To study German history we must learn the language. There is no more stainless mirror of a nation's soul than German literature. It is racy with German earth."

"German is still the tongue of the most powerful nation of the continent. Are the great mass of Englishmen to remain forever in their present state of complacent ignorance about the real character of their mightiest competitor? Are they forever to believe that he has no soul, no deeper spirit than is portrayed in the works of Bernhardi? Germany's "will to live" may be traced to literary and academic ideas. German has been made famous by the works of Eschenbach, Luther, Kant, Goethe, Schiller, Lessing, Grillparzer, Hebbel, Wagner, and Nietzsche. Are there ten writers more representative of the history of the human spirit than these?"

Memorandum of the General Committee of the English Modern Language Association. London, June, 1917.

In considering the position of the study of German after the war, it is necessary to view the question dispassionately and any change introduced during the course of the present war should be calmly and seriously weighed. Any precipitate action at the present stage likely to jeopardize the future position of that study is therefore to be deprecated. The question of the exclusion or inclusion of any particular language should depend on its value to the nation in the widest sense, and not so much on any feelings, whether of friendship or hostility, to the people or peoples by which it is spoken.

In the special case of German at the present juncture we cannot dispose of the problem by hasty generalization. To say that if German was a good subject before the war it is a good subject now, contains such an admixture of the false and the true, that it confuses rather than clears the issue. The war has changed for some time to come the conditions under which we live.

The four reasons for the study of foreign language are then given: 1. The formal value. 2. The intellectual and artistic treasures enshrined in its literature. 3. Intercourse, travel, educational advantages, etc. 4. Utilitarian value from the commercial and military point of view.

If we enter upon that longer competition with Germany by which this war, whatever its issue, is bound to be followed, on the unequal terms suggested by some extremists,—namely, that the Germans shall fight equipped with our language, learning and science as well as their own, while we rely only on ours,—the disadvantage to us is obvious. If we are to remain their enemies, we shall be more formidable enemies for knowing their language, and making use of their science and learning. If we are ultimately to resume normal relations with them, the argument becomes unnecessary.

In view of all the facts known, we imagine that few would maintain that the attention devoted to German in our schools and universities before the war exceeded the limits justified by the importance of a knowledge of German and German-speaking countries. We hold that it in no way adequately reflected that importance.

The study of German has inevitably suffered during the war, but we are of the opinion that to allow any further diminution to take place, or even to accept the present reduced scale as permanent, would be a national disadvantage.

II. Korrespondenzen.

Evansville.

Unsere Stunde hat auch geschlagen. Der Schulrat hat mit zwei Stimmen gegen eine beschlossen, am Ende des Termins *den deutschen Unterricht in den Volksschulen abzuschaffen.* Derselbe besteht schon seit 59 Jahren in unserer Stadt. Jetzt wird er des Staatsgesetzes ungeachtet hinausgeworfen. Die deutschen Lehrer werden nicht entlassen, sondern alle bekommen eine Gelegenheit, sich ins englische Lehrfach zu begeben. Das werden die meisten auch tun, sogar die älteren. Es ist besser, dass das Urteil über uns schon gesprochen worden ist, denn unsere Lage ist fast unerträglich geworden. Es wurde gegen den deutschen Unterricht ganz furchtbar gehetzt, besonders von Seiten einiger englischer Pastoren und von Seiten zweier englischer Zeitungen. Die deutschen Lehrer haben sich die gemeinsten Vorwürfe gefallen lassen müssen. Schulratsmitglied Dr. Schneider, Pastor der evang. Zionsgemeinde, hat den Patriotismus der deutschen Lehrer und die Harmlosigkeit des Studiums eifrig verteidigt, und hat sich dadurch den herzlichen Dank der deutschen Lehrerschaft verdient. Auch unser Bürgermeister Bosse ist für das Beibehalten unseres Faches aufgetreten, aber es half alles nichts. Ein Trost ist es, dass weder die deutschen Lehrer noch die deutsche Bildung den grössten Verlust davon tragen werden. — Also machen wir mit diesem Jahre Schluss. Vielleicht ist es besser so — besser, dass unser Fach mit einem Mal von auswärts abgeschafft werde, als dass es vor lauter Mangel an Schülern von selbst ausstürbe.

H. A. Meyer.

New York.

Vor dem *Verein deutscher Lehrer von New York und Umgegend* hielt *Dr. Carl A. Krause* am 2. März einen Vortrag über *Herder als Vorläufer der neusprachlichen Reform.* Seinen interessanten Ausführungen sei das folgende entnommen:

Wir kennen Herder als Literarältesten, Dichter, Übersetzer, Philosophen, Pädagogen, Theologen, aber infolge eines einseitigen Studiums seiner Werke, welche in der Suphanschen Ausgabe 31 Bände umfassen, sind wir nicht mit der Tatsache vertraut, dass mit Ausnahme der Phonetik alles, was wir in der Reformmethode entwickelt haben, bereits von Herder als das Vorbild des Sprachlehrers im besten Sinne des Wortes aufgestellt worden ist.

Als Leiter verschiedener Unterrichtsanstalten hatte er Gelegenheit, den Kern der Dinge zu erforschen, und im Laufe seiner Lehrtätigkeit hielt er 24 Schulreden, welche eine wahre Fundgrube von fruchtbaren Gedanken sind.

Sein Reisejournal aus dem Jahre 1769, welches sein Entstehen der Reise Herders von Riga nach Nantes verdankt, zeigt Herder in seiner Sturm- und Drangperiode. Er stand ganz unter dem Einfluss Rousseaus, muss auch John Locke gekannt haben, und nach seiner Rückkehr nach Deutschland befürwortete er die Einführung des Englischen und das Studium Shakespeares. Seine ursprüngliche Begeisterung für das Französische wurde durch seinen Abstecher nach Paris sehr beeinträchtigt.

Herder dringt auf die gründlichste Behandlung der Muttersprache und beansprucht für das gesprochene Wort die hervorragendste Stellung und wünscht, dass die Klassiker durch Vorlesen und nicht durch Übersetzen wirken sollen, und er verlangt ein möglichst tiefes Eindringen in den Geist der Völker, deren Sprachen erlernt werden. Schon in seiner 1771 erschienenen von der Akademie der Wissenschaften preisgekrönten Schrift: „Über

den Ursprung der Sprache" , dann aber auch später bei verschiedenen Veranlassungen wettert er gegen den Formalismus, da er dessen Einfluss selbst am Körper und Seele erfahren hat. Seine Reformvorschläge dehnen sich auf viele Gebiete des Unterrichts aus.

Bei alledem besteht Herder auf genauer Kenntnis der Grammatik, da der grammatisch ungeschulte Mensch kein Leitseil in dem Labyrinth der Sprache habe. Jeder wissenschaftliche Grund müsse in der Jugend gelegt werden, denn „wer im Frühling nicht sät, kann im Herbst nicht ernten."

Sein Motto ist: Mehr Freude an der Schule! Er nennt Basedows Schule jedoch einen Stall menschlicher Gänse. Die Aufmerksamkeit muss erregt und aufrecht erhalten werden, um die Kindesseele vor Erschlaffung zu bewahren. Der Lehrer muss ein festes Ziel im Auge haben. Die Menschen wollen keine neuerfundene Sprache erlernen, sondern die vorhandenen richtig erfassen. Überall wird Durchgeistigung verlangt. Auch Fr. Rückert sieht im Lehrer einen Führer und nicht nur einen Abhörer des Pensums. Stete Anregung soll den Keim zu eigener Betätigung entwickeln.

Herders Programm ist:

1. Die Muttersprache soll im Vordergrunde des ganzen Unterrichts stehen.

2. Eine neuere Sprache, z. B. das Französische, soll sich demnächst anreihen.

3. Eine klassische Sprache, womöglich das Griechische, soll eine hervorragende Rolle spielen.

Er tritt für das gesprochene Wort, das laute Lesen ein, und das Schreiben sollte erst später erfolgen. Die Griechen und Römer verdankten ihre wunderbare geistige Entwicklung der durch mannigfache Umstände gebotenen Ausbildung im mündlichen Gebrauch ihrer Sprache für alle möglichen Bedingungen des öffentlichen Lebens. An ihnen müssen wir unsere Denk- und Schreibart entwickeln, nach ihnen unsere Vernunft und Sprache bilden.

Die Ausbildung der Rede und Sprache bei Kindern und Jünglingen, der er bereits im Reisejournal das Wort redet, behandelt er im Jahre 1796 in einer Schulrede als gereifter und erfahrener Mann von einem höheren Gesichtspunkte aus.

Von der deutschen Sprache sagt er: Unsere edle deutsche Sprache ist noch bei weitem nicht geworden, was sie sein könnte; unsere besten Schriftsteller sind oft in der Schule unbekannt.

Kleine Aufsätze, Auszüge aus Büchern als schriftliche Arbeiten sind die Zellen, die der Fleiss der Bienen baut. *Nulla dies sine linea.* Die Schreibfeder schärft den Verstand und macht die Seele auf wunderbare Weise tätig.

Unter dem Bilde einer Symphonie können wir uns im Sinne Herders das Studium einer Sprache vorstellen. Langsam leise hebt sie an, schwillt zum tiefen Brausen, im hohen Finale klingt sie aus. Aber in dieser ganzen Symphonie ist eine wichtige Grundstimmung: Sie ist das Drängen und Streben nach der Erkenntnis des Volkstums, dessen Sprache und Literatur wir lernen.

Auf dem Grabmal Herders, das wir noch in der Stadtkirche in Weimar sehen, stehen die drei Worte Licht, Liebe, Leben.

Aus Herders später veröffentlichten Briefen an seine Familie geht eine gewisse Vergrämtheit hervor, aber Liebe ist gerade das, was Herder ersehnte, nicht die niedrige, sondern Liebe im Sinne wirklicher Humanität.

* * *

Diesem äusserst gediegenen und begeistert aufgenommenen Vortrage folgte eine längere, höchst wohlwollend gehaltene Besprechung, an der sich eine Anzahl Mitglieder mit Eifer beteiligte.

III. Umschau.

Zwei Broschüren sind vor kurzem von der *General Education Board* herausgegeben worden, die eine von Chas. W. Eliot über "Latin and the A. B. Degree", die andere von Viscount Bryce über "The Worth of Ancient Literature to the Modern World". Dr. Eliot zeigt, wie die Universitäten das obligatorische Latein für den Baccalaureat allmählich aufgeben, und er

ist auch damit einverstanden: "The practitioners of these new professions can profit in many directions by so many other studies in youth, that they ought not all indiscriminately to be obliged to study Latin". Während Herr Eliot sich gegen die wendet, die jedem Studenten Latein aufzwingen wollen, tritt Herr Bryce der anderen Richtung entgegen, die Latein und Griechisch ganz vom Lehrplan entfernen möchte. Er verlangt nicht, dass alle Studenten die alten Sprachen studieren, "but means must be devised whereby the study shall, while made more profitable through better methods, be placed in a position of such honor and importance as will secure its being procecuted by those who are capable of receiving from it the benefits it is fitted to confer."

Die amerikanische *Verlagsfirma Ginn & Co.* konnte im letzten Jahre ihr goldenes Jubiläum feiern. Als ein würdiges Andenken an diesen fünfzigsten Markstein ihrer Geschichte, die den Aufstieg von ganz bescheidenen Anfängen zu der jetzigen glänzenden Stellung zeigt, hat die Firma ein interessantes Büchlein herausgegeben, das einen geschichtlichen überblick über eben diese fünfzig Jahre (1867—1917) in der amerikanischen Erziehung, mit der dieses Verlagshaus ja so eng verwachsen ist, bietet. Der Verfasser ist Dr. E. C. Moore. In der Einleitung weist er darauf hin, welche gewaltigen Fortschritte diese Periode gezeitigt hat, aber nirgends sei diese Entwicklung grösser als auf dem Gebiete der Erziehung. Mit dem Jahre 1867 sei zwar schon ein Anfang der verschiedenen Erziehungszweige zu sehen, aber es war doch ein blosser Anfang. In knapper, interessanter Darstellung zeigt er nun, welche Einflüsse unser Schulwesen umformten. Unvergleichlich ist der Fortschritt gewesen, doch der Verfasser glaubt, dass nach dem Kriege unsere Schulen einer noch grösseren Entwicklung entgegengehen.

Einige Angaben aus dem obigen Büchlein sollen hier Platz finden. — Im Jahre 1870 gab es weniger als ein Dutzend Kindergärten in den Vereinigten Staaten, wovon alle mit einer Ausnahme in deutscher Sprache geleitet wurden. Den englischsprechenden Kindergarten hat Frl. Elisabeth Peabody 1860 in Boston eröffnet. 1915 gab es 9486 öffentliche und private Kindergärten in unserem Lande, die von 10,877 Lehrerinnen unterrichtet und von 486,800 Kindern besucht wurden.

Im Jahre 1870 unterrichteten 77,529 männliche und 112,986 weibliche Lehrkräfte an unseren Schulen; 1914 gab es 114,662 Männer und 465,396 Frauen im Lehrfach. Die Zunahme des weiblichen Geschlechts hat die des männlichen um mehr als das Sechsfache übertroffen. —

Zur Zeit des Bürgerkrieges umfassten die Aufnahmeprüfungen der Colleges nur wenige Fücher: Latein, Griechisch, Rechnen, Geographie, Englisch, Grammatik, Algebra, Geometrie und alte Geschichte. Allmählich wurden neue Fächer anerkannt, darunter die modernen Fremdsprachen, zuerst von Harvard-Universität im Jahre 1875. —

Die eigentliche amerikanische Universität ist eine Schöpfung der letzten fünfzig Jahre. Die Yale-Universität kündigte in ihrem Katalog für das Jahr 1860—61 zum ersten Mal die beabsichtigte Verleihung des Doktortitels (Ph. D.) an, Harvard nicht bis 1872. Erst 1890 organisierte Harvard die getrennte "Graduate School".

Zu der Frage, ob die bisher gebräuchlichen Textbücher die Angriffe verdienen, die in letzter Zeit so häufig geworden sind, nimmt Herr Professor Thomas K. Brown Jr. von der deutschen Abteilung von Haverford College im Philadelphia Public Ledger in trefflicher Weise Stellung. Der Artikel wurde im Zeitgeit vom 9. März abgedruckt.

"Consider the question of the German textbooks. Parents, reporters, ex-ambassadors rail against them for being a part of the great insidious plan for doing German propagandist work. Twenty pages are cut out of "Glück Auf" because of a "colored" account of the Franco-German War. The phrase "Deutschland über alles"—about the equivalent of our "America first"— is mistranslated to mean something like "May Germany rule over everything", and then is taken as evidence of general German depravity. A recognition of the greatness of Frederick the Great is considered equivalent to justification of the Lusitania. But items are excised that are apparently devoid of any propagandist tinge, if we may believe the Public Ledger's report— mere portraits of the Emperor and

Von Moltke and Bismarck, popular songs and poems, descriptions of German customs and celebrations— in fact, the spice of the language book.

These expurgations entail, of course, economic loss; but they are unfortunate for other reasons. No actual teacher of German, whatever his sympathies, is reported as encouraging them. For the only effective way to teach a new subject is to create a zest for it and an interest in it. Now the language of a nation and the history, spiritual life and institutions of a nation are so closely connected that one cannot learn one without the other. And even if one could, what teacher would care to teach that way? These very phases of the subject are what lend spice and zest and interest: delete these, and you have merely a dry, philological treatice. German writers of textbooks of English do not stint themselves in sympathetic discussions of England and America. They tell- appreciative anecdotes of our great men — King Alfred, Wellington, Nelson, Franklin; they print national anthems and other poems; they describe the English constitution and the weather of England, and in general adopt the attitude that the more sympathetic knowledge of English life and history the pupil has the more he will like English and study the language.....

The third objection is even greater. Some day peace will be discussed, and thereafter for many years the tremendous problems of international reconstruction will be before us. Some one will interrupt me here to say that war comes before peace, and nothing must be done to undermine nor weaken the warlike spirit while we are still fighting. But the school children are not fighting..... But the youth will grow up in a few years so as to influence or actually to form the policies of reconstruction.... Shall those policies be formed by a generation ignorant of Germany or prejudiced against Germany?.... President Wilson has emphatically declared against an economic boycott; shall we declare a boycott on actual knowledge of Germany and living sympathy with her attitude. Knowledge is not approval. But ignorance begets prejudice and therefore hate. We all yearn for the abolition of armaments; let us not help to create a situation which invites misunderstanding and hatred. Let the expurgated passages remain — the scholars will read equally beased accounts of the same events in their French classes; and it is good for the adult's soul, as well as for the training of the child's historic sense and international sympathy to read and study both sides of a question."

In dem *Lehrplan der Schulen von Los Angeles*, Cal. (Course of Study for the High and Intermediate Schools of Los Angeles, 1916—1917) befindet sich folgender beachtenswerter Passus: "No other foreign language has a richer and more varied literature than the German, and no other modern nation has accomplished so much in the fields of science, music, and art. But the Germany of to-day is also a practical nation. Her scientists and trademen are developing every natural resource and are making Germany the rival of England for the trade of the world. — German can hardly be called a foreign language by those who call English their mother tongue. The older and more forceful part of the English language is Germanic, and the close relation between the two languages not only helps the student to acquire German but also adds to the value, interest, and charm of his work."

Ein halbes Jahr, nachdem diese Worte erschienen, hat der Schulleiter von Los Angeles, als Erster, den Deutschunterricht aus den High Schools einer Grossstadt verbannt.

Der *Gouverneur Stanley von Kentucky* hat die von den beiden Häusern der Legislatur angenommene Vorlage, welche den Unterricht in deutscher Sprache in den öffentlichen Schulen Kentuckys verbietet, mit seinem Veto belegt. Die Unterrichtsbehörde von Louisville hatte gegen die Massregel opponiert.

Der Schriftleiter der Amerikanischen Turnzeitung macht in der Ausgabe vom 3. März die Empfehlung, dass *die Turnvereine* dem aus der öffentlichen .Schule. verbannten. *deutschen Spsachunterricht* eine Zufluchtsstätte gewähren. Die Vereine könnten sich dadurch ausserordentlich stärken, meint er. Ein Korrespondent der

Turnerzeitung vertritt denselben Standpunkt. „Viele Turnvereine würden mit dem Aufnehmen des deutschen Sprachunterrichts in ihren Lehrplan wieder zu dem zurückkehren, was die meisten von ihnen vor fünfzig Jahren getan haben..... Die deutschen Turnvereine können darum mit Stolz das Verdienst in Anspruch nehmen, dass sie dem zweisprachigen Unterricht, den Kindergärten und dem Turnunterricht den Weg in die amerikanischen Volksschulen vorbereitet und geebnet haben. Es war zum grossen Segen unserer Volksschulen. Die Turnvereine müssen nunmehr in Bezug auf den deutschen Unterricht wiederum von neuem die Pionierarbeit besorgen; allein diese Arbeit wird sich in späteren Jahren wieder reichlich lohnen."

Der verdiente Schulmann, *Dr. William N. Hailmann*, ist durch einen Bankkrach um sein Geld gekommen. Der nun 82jährige Herr wohnt zurzeit in Pasadena, Cal. Seine Freunde in Laporte, Indiana, wo er früher Schulleiter war, veranstalten eine Sammlung, um ihn zu unterstützen. Auch bei uns ist er wohlbekannt. Nach Peter Engelmanns Tod war Hailmann drei Jahre lang Leiter der Deutsch-Englischen Akademie zu Milwaukee. Er hat sich auch durch Gründung des Erziehungsvereins von Milwaukee, welcher die Agitation für das zu gründende Lehrerseminar zu seiner Hauptaufgabe machte, bleibende Verdienste auch um diese Anstalt erworben. Lange Jahre war er ein Führer auf dem Gebiete der Erziehung als Schulleiter, als Förderer des Kindergartens, als Superintendent der Indianerschulen, auf den Lehrertagen. Wir hoffen, dass ihm Unterstützung reichlich zufliessen möge.

Die Professoren W. W. Florer und John Dieterle, sowie die Lehrer Hermann Wiegand und Richard Ficken, sämtlich *von der deutschen Fakultät der Staatsuniversität Michigan*, sind von dem Exekutivkomitee der Universitätsregenten benachrichtigt worden, dass ihre Dienste nach Beginn des nächsten Schuljahres nicht mehr nötig seien. Als Grund dafür wird die erwartete Abnahme in der Studentenzahl, besonders in der deutschen Abteilung, angegeben, und es heisst, dass wahrscheinlich auch in anderen Departements Verabschiedung unnötiger Lehrer vorgenommen werden wird. Die Zahl der Studenten, welche sich im vergangenen Herbst zum deutschen Unterricht meldeten, war nur halb so gross wie die im Jahre 1916, während die Zahl der Studenten, die mit dem deutschen Unterricht beginnen wollten, um fünfundsiebzig Prozent geringer war als vor einem Jahre.

Der *deutsch-österreichische Lehrerbund* hat nach Angabe der schweizerischen Lehrerzeitung eine Denkschrift über die Lehrerbildung erlassen. Zunächst hebt die Denkschrift die Notwendigkeit der psychologischen und wissenschaftlichen Schulung des Lehrers als Jugendbildners hervor, und dann berührt sie die berufliche Arbeit des Lehrers ausser der Schule, die bisher noch zu sehr dem Zufall überlassen blieb. „Die Verwertung des sachlichen Bildungsgutes des Volkes ist jedoch die unterrichtliche Ausnützung der Wissenschaft, des Rechts, der Sitte und der sozialen Erscheinungen. .... Durch diese Arbeit wird er zum Volkserzieher; denn daraus ergeben sich die Reformen für das öffentliche Erziehungswesen; sie regelt den Ausbau der Schule, die Auswahl der Unterrichtsgegenstände, die Gestaltung der Lehrpläne; mit ihren Ergebnissen ist die Familienerziehung zu vervollkommnen; sie legt die örtlichen Bedingtheiten der Erziehung bloss und bringt sie ihrer Bedeutung gemäss zur Verwertung. Dazu bedarf der Lehrer soziologischer und volkswirtschaftlicher Kenntnisse; er muss auch in der Lage sein, die Erfahrungen anderer Kulturvölker, wie sie in deren Literatur niedergelegt sind, zur Vergleichung heranzuziehen. Aus diesen Erwägungen ergibt sich unzweifelhaft, dass die Bildung des Lehrers eine wissenschaftliche sein muss, und diese bietet nur die Universität. Darum betrachtet der Bund die Erschliessung der Hochschule für das Berufsstudium der Lehrer als das unverrückbare Ziel ihrer Bildungsbestrebungen." Als eine der aufgestellten Mindestforderungen empfiehlt der Lehrerbund die Aufnahme einer lebenden Weltsprache neben der Unterrichtssprache als Pflichtfach. Sodann fordert er, dass die erfolgreiche Absolvierung einer fünfjährigen Lehrerbildungsanstalt zum vollen Hochschulstudium berechtigen soll.

John Andressohn.

Bücherbesprechungen.

Märchen und Sagen. Edited by *Bernhard Straube, B. A.*, Bay View High School, Milwaukee. Illustrated by *Maud* and *Miska Petersham.* The Macmillan Company, New York, 1918.

Unter der Leitung Professors Camillo von Klenze und seiner Gattin Dr. Henrietta Becker von Klenze hat die Macmillan Company eine Reihe von Schulausgaben beliebter Stoffe aus der modernen deutschen Literatur herausgegeben, die mit zu dem Besten gehören, was in neuerer Zeit auf diesem Gebiete erschienen ist. Die uns vorliegende Ausgabe deutscher Märchen und Sagen gehört zu dieser Serie.

Der Verfasser, dem neben einem Feingefühl für die Schönheiten der deutschen Volksliteratur pädagogisches Können und reiche Erfahrung zur Seite stehen, hat eine treffliche Auswahl aus dem Schatze der deutschen Märchen und Sagen getroffen. Sechs Märchen: Aschenputtel, die drei Spinnerinnen, Dornröschen, König Drosselbart, der Froschkönig, das Märchen vom Märchenpeterlein, und drei Sagen: der Schäferkönig, die Tanzjungfrau, Sonnenwendnacht — werden den Schülern in mustergiltiger Form geboten. Sie sind nach der Schwierigkeit geordnet. Der Text hat die der Volkssprache eigene Form beibehalten. Änderungen und Vereinfachungen sind nur da vorgenommen, wo sie vom pädagogischen Standpunkte aus notwendig erscheinen. Wort-, Satz- und Sacherklärungen befinden sich sofort am Fusse einer jeden Seite. Sie sind in einfachem Deutsch gegeben; nur in seltenen Fällen nimmt der Verfasser Zuflucht zum Englischen. An jede Nummer schliessen sich dann idiomatische Übungen, sowie solche aus der Wort- und Wortbildungslehre und aus der Grammatik, Inhaltsfragen, endlich auch eine Fülle von Themen zu Aufsatzübungen an. Diese Übungen sind überaus breit angelegt, und der Lehrer wird daraus seine Auswahl treffen können. Das grammatikalische Material ist so geordnet, dass es das für den Schüler Wissenswerteste deckt. Die reichhaltigen Übungsstoffe sind immer dem Texte entnommen und geben dem Schüler die Gelegenheit, den in den Leselektionen gebotenen neuen Wortschatz durch Wiederholungen zu befestigen. Den Abschluss des Büchleins bildet ein Wörterverzeichnis, das, wo es immer möglich ist, die Bedeutung des Wortes in deutscher Sprache erläutert. Häufig genügt dies; wenn nicht, dann folgt auch der entsprechende englische Ausdruck. Immer sind dem Worte die für seinen Gebrauch wichtigen grammatikalischen Andeutungen beigefügt. Besonders erwähnenswert ist noch die Einleitung. Dieselbe behandelt in für den Schüler ansprechender Form die Stellung des Märchens und der Sage in der Literatur, die Eigentümlichkeiten ihrer Sprache und gibt literaturgeschichtliche Erklärungen. Die Illustrationen, die den einzelnen Stücken beigegeben sind, sind künstlerisch gehalten und werden den Zauber, der in den Erzählungen liegt, noch erhöhen. Auch sonst lässt die Ausstattung und der Druck des Buches kaum etwas zu wünschen übrig.

Das Werkchen wird allen Lehrern aufs wärmste empfohlen. Wir können uns keinen deutschen Lesekanon denken, in dem nicht auch das Märchen Aufnahme finden würde. Die vorliegende Sammlung wird im zweiten Jahre eines deutschen Kursus mit grossem Erfolge gebraucht werden können. M. G.

Minna Von Barnhelm or *Soldier's Fortune* by *Gotthold Ehpraim Lessing.* Translated by *Otto Heller, Ph. D.*, Professor of the German Language and Literature, Washington University, St. Louis. Henry Holt and Company, New York, 1917. LXXII + 152 pp.

It has been interesting to compare the translation of Prof. Heller with that of Ernest Bell, published in the Bohn Library (London, 1878) and reprinted by Houghton-Mifflin in Prof. Brander Matthews' collection, "Chief European Dramatists" (Boston, 1916).

Reading them in close succession I was impressed with the distinct superiority of Prof. Heller's work. In the First Act I noted half a dozen passages which he rendered more accurately, e. g. I 6. Captain Markoff's widow says to Major Tellheim:

(Lessing) "Ich habe seine Equipage verkauft."

(Bell) "I have sold his carriage."

(Heller) "I have sold his equipment."

Half a dozen other passages in the same act show how Prof. Heller's phrasing is more natural and colloquial, e. g. I 3 Tellheim to Just:

(Lessing) "der Herr will nicht erlauben, dass ich dir in seinem Hause sage, was du tun sollst."

(Bell) "he does not wish to permit me to give my orders to you in his house."

(Heller) "the gentleman will not permit me to give you your orders in his house."

But Prof. Heller's language is not merely better than his predecessor's, it is so distinctly fresh and vivid that it sounds like an original composition, e. g. II 1. Francisca to Minna:

"The heart is mighty fond of echoing the mouth. If the mouth were equally inclined to echo the heart, it had long been the fashion to wear one's mouth under lock and key."

Minna Von Barnhelm (1767) should be read along with Goldsmith's *The Good-natured Man* (1768) and *She Stoops to Conquer* (1773) and *Sheridan's The Rivals* (1775) and *The School for Scandal* (1777), because it ranks with them in excellence of dramatic structure and character-portrayal, like them it pictures contemporary social life, and, as Prof. Heller points out in his scholarly, illuminating introduction, its author consciously directed the German writers of his day to English models. Major Tellheim reminds one of Mr. Honeywood and Charles Surface; Minna will win the hearts of English readers as easily as Miss Hardcastle.

The play was translated into English twice before 1800; for many years Bell's has been the standard translation; but Prof. Heller's is the definitive translation. Lovers of drama will gratefully add this piece of literary artistry to their library.

R. A. D. Owen.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften**, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50**, im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.**, richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen** und **Mitteilungen**, sowie **Beiträge**, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. H. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutschamerikanischen Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.

Ausgabe A nach der Normalwörtermethode	40 Cents
Ausgabe B nach der Schreiblesemethode	40 Cents
Band II für Grad 3 und 4	55 Cents
Band III für Grad 5 und 6	70 Cents
Band IV für Grad 7 und 8	85 Cents

Grammatische Uebungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder und alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

The 1917 "Bibliography of the Best Books for the Study of German in High Schools and Junior Colleges," published by the University of California (Department of German) contains the following statement regarding AUS NAH UND FERN:

AUS NAH UND FERN.* Eine internationale Zeitschrift für Schule und Haus, besonders für Schüler höherer Lehranstalten. Chicago, Francis W. Parker School Press (330 Webster Avenue), 4 numbers a year (October, December, February, April) $0.70; in clubs of six or more $0.50.

Gives discussions of timely non-political topics, historical and biographical sketches, descriptions of German life, anecdotes, proverbs, songs with notes, etc., in easy German, annotated, with many illustrations. Primarily for students in the second and third years of German; useful both for class room and outside reading.

* Highly desirable.

A TYPICAL ORDER

The Virginia Military Institute has 204 subscriptions to Vol. 9 (1917-1918.)

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,

330 Webster Avenue, Chicago.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX. **Mai 1918.** **Heft 5.**

A Survey of the Preparation of Teachers of German in the High Schools of the United States.

By **Florence G. Jenny,** Vassar College.

During the last ten years the discussion of the professional preparation of the modern language teacher of the high school, the present deficiency of that preparation and the prospect for its improvement, has become more and more a feature of the meetings of the smaller modern language associations. Conditions vaguely recognized as unsatisfactory have been explained, deplored, condoned, bettered here and there by individual initiative or superior local educational rulings, ignored far more frequently, as though in tacit acceptance of the fact that the adequate preparation of the high school teacher to teach a foreign language, can be, under existing conditions of salary, time, and distance from Europe, only a practically unattainable ideal.

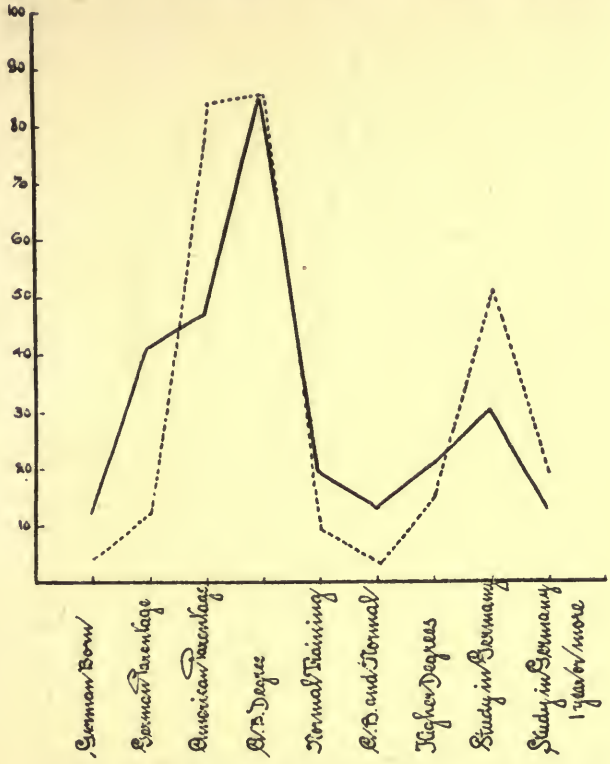
In the hope of contributing a general, initial survey of the actual situation in respect to the qualifications of the teachers of German in our high-schools, I sent in the spring of 1916 questionnaires to the superintendents of schools in towns of the United States having a population of 8,000 or more, asking for information on the following points: the number of teachers of German in the high-school; the parentage of these teachers (whether German by birth or by parentage, or of American parentage); their academic training, as represented by the A. B. degree, or higher degrees; their normal training; the number of teachers having

had study in Germany as a part of their professional preparation, and the length of their residence there. Such a questionnaire could not, obviously, secure data on the quality or extent of the individual teacher's attainment, as measured by the courses taken by him in college, his proficiency in them, or the relative excellence of the German departments of the colleges. My purpose was to secure information along very broad lines from as large a number of schools and teachers as possible; such obvious and simple facts as could and would be furnished me by busy superintendents on the blank forms sent them. More detailed inquiry would have lessened fatally the chances of a return large enough to be in any sense a survey, or warrant the most general and tentative deductions.

My figures are those for the school year ending June 1916. They have therefore in addition to their technical interest, a distinct historical significance, as having been secured on the very eve of a transition period in the study of German in the high schools of this country.

Of the 764 inquiries sent out, 586 (77 per cent.) replies were received, giving information in regard to 1464 teachers of German. Of these, 172 (12 per cent.) were German natives, 592 (41 per cent.) were of German parentage, and 700 (47 per cent.) were of American parentage. 1246 teachers (85 per cent. of the number reporting) held the A. B. degree; 282 (19 per cent.) had been trained in normal schools; 197 (13 per cent.) had had both college and normal training; and 287 (20 per cent.) held higher degrees. (With the exception of six Ph. D.'s these were master's degrees). Of the whole number of teachers reporting, 440 (30 per cent.) had studied in Germany, and 184 teachers (12.5 per cent.) had spent at least one year in residence there. With these percentages for the total, I have compared graphically the percentages for the nine sections of the country, following the reasonable grouping of states adopted by the United States Census Bureau. The comparison of the figures for each individual state with the total figures, would yield somewhat less significant and trustworthy indications than the figures for the larger groups, save perhaps in the case of thickly populated states, from which returns were full and beyond a doubt representative, such as Massachusetts, New York, and Ohio. The unbroken line in the graphs represents the percentages for the total figures returned. The broken line shows the percentages for the special group of states in question, and makes evident the deviation of the group from the average. Under each graph is noted the percentage of German stock to the whole population, for in certain cases an interesting relation can be observed between this percentage and the percentage of teachers of German stock to the whole number teaching German.

The figures for the New England States are based on the reports from 111 towns and 195 teachers. New England shows a smaller percentage of German born teachers (4 per cent.)and of teachers of German parentage (12 per cent.) than any other section of the country. The percentage of American teachers (84) is not even approached by any

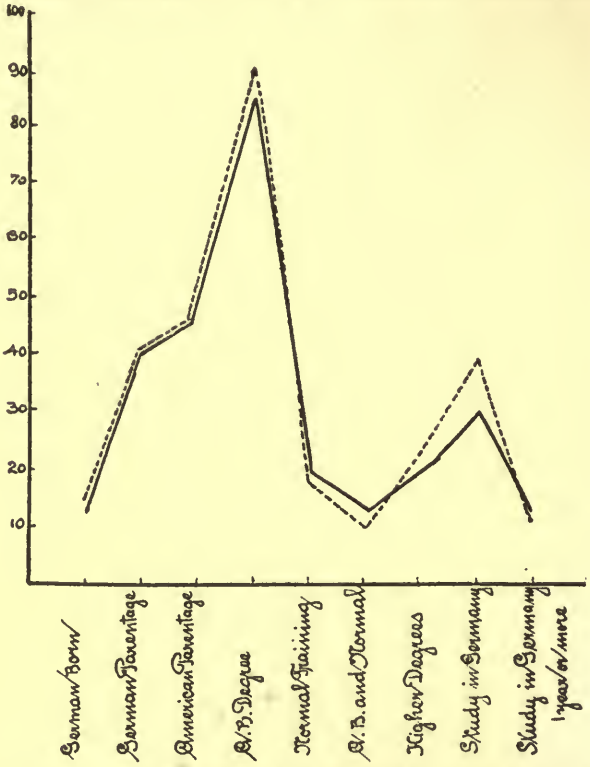


Graph 1. The New England States. (Maine, New Hampshire, Vermont, Massachusetts, Connecticut, Rhode Island.) 2.7% German stock to whole population.

other group of states. Of the six New England states, only Massachusetts and Connecticut reported any teachers of German stock. In respect to college preparation as represented by the A. B. degree, New England's percentge is exactly average (85 per cent.). In normal training, with 9 per cent., she ranks lowest in the nine groups; and only 3.6 per cent. have had both full college and normal training. In higher degrees, with 15 per cent., she falls below the average. The number of teachers however who have studied in Germany exceeds that from any other part of the country. 50.8 per cent. of the teachers reporting have been in Germany, though the majority have spent only short terms there, and only 18.5 per cent. have been one year or more in residence. In this

latter point, though high above the average, she is surpassed by the West North Central, the Mountain, and particularly by the Pacific states.

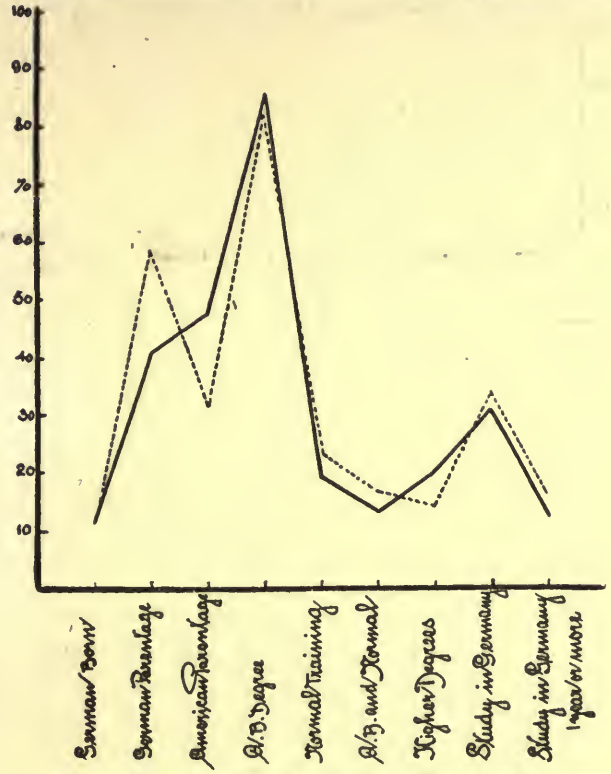
From the Middle Atlantic States reports were received from 472 teachers in 129 towns. The relatively high percentage of teachers of German birth and parentage (14.2 per cent. and 39.2 per cent. respec-



Graph 2. The Middle Atlantic States. (New York, New Jersey, Pennsylvania.) 11.5% German stock to whole population.

tively) is due to the fact that New York City has 48 native teachers and 87 of German parentage. Excluding New York City, the percentage of German born teachers in the Middle Atlantic group is the same as in New England (4 per cent.), though the percentage of teachers of German parentage is considerably higher (20 per cent.). In respect to academic training, the Middle Atlantic section ranks high; 88.8 per cent. of the reporting teachers hold the A. B. degree. Only the West North Central States (with 89.7 per cent.) and the Pacific States (with 93 per cent.) makes a better showing here. 18 per cent. have had normal training, and 10.2 per cent have had both full college and normal equipment. In point of higher degrees the Middle Atlantic group (with 23.3 per cent.) is again outranked only by two sections, the Mountain

States (with 25 per cent.), and the Pacific States (with 48.6 per cent.). The figures for study in Germany do not include New York City. Excluding New York City, 38.7 per cent. of the reporting teachers have studied in Germany, and 11 per cent have spent at least one year there.

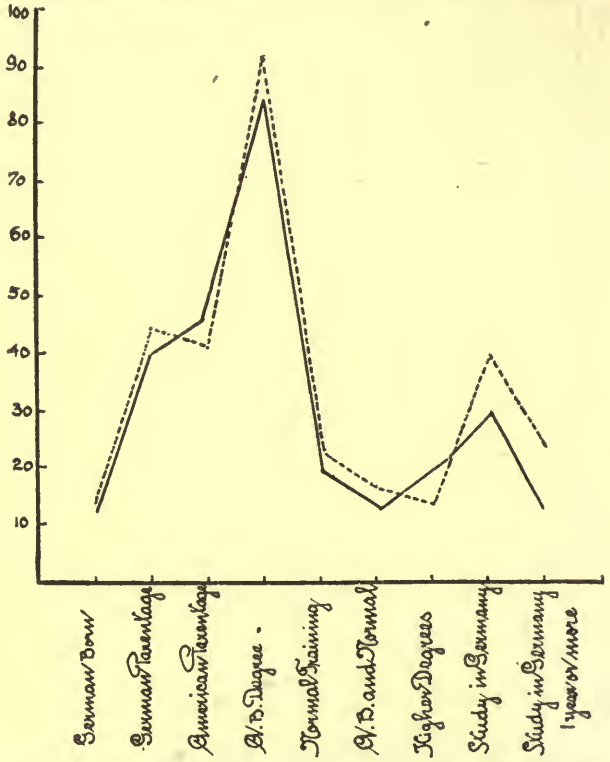


Graph 3. The East North Central States. (Ohio, Indiana, Illinois, Michigan, Wisconsin.) 17.4% German stock to whole population.

The figures for the East North Central States represent replies from 143 towns with 399 teachers. With only 10.5 per cent. teachers of German birth, this section holds first place in respect to teachers of German parentage, with 57.6 per cent. The proportion of teachers of American parentage (31.8 per cent.) is accordingly the lowest for all the nine groups. 81.2 per cent. held the A. B. degree, 23.4 per cent. had had normal training, and 16.6 per cent are credited with both college and normal preparation. In regard to higher degrees, the percentage (14.3) is below that for the total (20 per cent.). From the figures for the study of teachers in Germany it was necessary to exclude the cities of Indianapolis, Milwaukee, Akron, Columbus, and Cleveland, as specific data on this point was not given. Excluding these

cities, 32.7 per cent. of the teachers had been in Germany, and 15.8 per cent. had had residence there of one year or more.

The West North Central section sent reports from 129 teachers in 54 towns. Of these, 13.9 per cent. were German natives, and 44.2 per cent were of German parentage. The proportion of American teachers



Graph 4. The West North Central States. (Minnesota, Iowa, Missouri, North Dakota, South Dakota, Kansas, Nebraska.) 13.8% German stock to whole population.

is correspondingly small (41 per cent.). It is significant in this connection however that the percentage of teachers holding the A. B. degree is larger than that of any other section except the Pacific (with 93 per cent.). The percentage of normal-trained teachers (22.5 per cent.) is higher than that for the total and 17 per cent. have had both college and normal training. In higher degrees this section holds comparatively low rank, with 13.9 per cent. Excluding the cities of St. Paul and Omaha, whose answers in regard to study in Germany were incomplete, 38.3 per cent. of the reporting teachers have been in Germany, and 23.2 per cent. have had at least one year's residence there. Here the West North Central section is surpassed only by the Mountain and the Pacific States, which have 29.5 per cent. and 33.9 per cent. respectively.

From the South Atlantic States replies were received from 80 teachers in 38 towns. Owing to the large number of German born teachers in the Washington and Baltimore schools, this section shows a large proportion of German born teachers (17.5 per cent.). The percentage of teachers of German parentage is however only 25, so that the pro-

Graph 5. The South Atlantic States. (Delaware, Maryland, Virginia, West Virginia, North Carolina, South Carolina, Georgia, Florida, District of Columbia.) 1.8% German stock to whole population.

portion of American teachers is comparatively large (57.5 per cent.). This group has the smallest percentage of teachers with the A. B. degree (70 per cent.) and the highest prcentage of those with normal training (30 per cent.). 20 per cent. have had both. 21.3 per cent. hold higher degrees. The fact that a very large number of the Washington teachers have studied in Germany raises the percentage in this point to 43.5. Because of insufficient data Baltimore and Washington teachers could not be included in the percentage representing at least one year's study in Germany. Excluding these cities, the showing for the South Atlantic States in this respect is 18 per cent.

(To be concluded.)

Adjusting Instruction in German to Conditions Imposed by the War.

By J. D. Breihl, University High School, University of Wisconsin.

With a rapidity that is characteristic of the present age, the question of what is to be done with instruction in German in our public schools and colleges has all but passed through the crisis of the first phase of its solution, and is rapidly entering upon the second phase. A violent, instinctive, elemental, but perfectly comprehensible reaction against the language of the enemy has arisen like a whirlwind, has gained terrific momentum, and has practically accomplished the major part of its purpose. Arguments of a calm, balanced educational nature were not merely as ineffectual as barriers of straw before the cyclone, but actually seemed often to increase the fury of the storm. The enormous defection from the study of German is a *fact* which will become increasingly apparent with the opening of the school-year 1918–19, and those teachers who will be so fortunate as still to have classes to teach must turn their attention to conducting their work in such a manner as to conserve what is left and prove its claim to the right of existence.

This is, however, no time for pessimistic mutterings. If German instruction, either through drastic action of the authorities, or through absence of elections on the part of students, has suffered more than strict justice would dictate, it is, nevertheless, probably true that a misplaced emphasis, a mistaken aim, an entire lack of definite aim, or a vacillating, ineffective teaching procedure, has occasionally lent color to unfriendly criticism, and contributed to the calamitous happenings of recent months. There is no reasonable doubt that the present war will stimulate to a hitherto undreamed-of degree the interest in modern foreign language study. If German is to have any dignified position whatever in this post-war realinement, it will be primarily, of course, because of the intrinsic worth, but to no inconsiderable extent also because of a refining of aims and an immediate diligent, careful readjustment of procedure by the teachers who have survived the present shipwreck. The desirability of making proposals for a constructive program, as well as the need of definite, detailed suggestions for the actual conduct of the class work, afford the *raison d'être* of these remarks.

First and foremost in the necessary adjustment to the new conditions must be placed the defining of the teacher's attitude toward his

country. No partial measures can or should be tolerated here. A half-hearted Americanism is no Americanism. If the teacher of German, or any teacher, for that matter, does not possess this whole-hearted love of our country he has no place in the profession. He is a menace both to his students and to his subject. This attitude must, as a rule, be shown in the manner that other unpretentious loyal citizens manifest it; no shouting from the house-tops is necessary or desirable. To be sure, in the case of teachers of German birth, or any who, before our country's entrance into the war, were known to have been aggressively pro-German, additional measures might seem called for. If they have not already done so, should they not seek some opportunity for removing all doubts still lingering in the minds of their fellow-citizens as to their loyalty and their support of our expressed war-aims? Wherever legitimate doubt exists, teachers certainly can only damage their own cause by withholding a frank statement of their position from the public, even though they may be subjected to occasional unfair criticism at the hands of some fire-brand patriot. But entirely aside from this, because all of us, as teachers of German, are in a measure under suspcion, and shall probably remain so for some time to come, we should assuredly exercise great care and self-control even in very minor matters of personal and professional conduct. Recently a high-school teacher saw fit to remove from the walls of her classroom some American flags which the janitor had placed in an inconvenient location. Unfortunately she chose a twilight hour and was alone. She was observed, and it required the strenuous efforts of her superintendent, and a statement from her before the school to prevent her dismissal. In my own classroom I had had for many months a German and a French flag on the wall. I had, indeed, become so used to them that I never gave them a thought. My carelessness was called vividly to mind when, in the tense days before the entrance of the United States into the war, during my temporary absence the German flag was torn town and trampled under foot. The abstract question of discipline was waived in view of my own lack of forethought. There would, of course, be a limit to desirable forebearance in such affairs, but these occurences are mentioned here merely to emphasize the urgent need of great circumspection and thoughtful consideration by teachers of German with regard to matters that at another time would pass unnoticed. It is well to remember, if an independent impulse surges up within us, that pride goeth before destruction and a haughty spirit before a fall. *Biegen, nicht brechen!*

Inseparably connected with the teacher's attitude toward his country is his attitude toward his subject. I can scarcely do better, as an introduction to this part of the discussion, than to quote a short passage

from the article by Mr. T. W. Todd in *Education* for March 1918, entitled: *German in Our Public Schools.* "The study of German and admiration for the great literature of Germany is not inconsistent with thorough-going Americanism. A teacher whose knowledge of the language and whose acquaintance with the literature of Germany has merely contributed to an unreasoning admiration for everything German and to an incapacity to appreciate American institutions, has no legitimate claim to a place in the public school and will do much more to discourage than to encourage the study of German." It seems to me Mr. Todd has hit upon the same vital point mentioned by Mr. Handschin in his article in *School and Society,* Sept. 1, 1917. We have not yet reached the stage, and I sincerely hope we never shall, where we use our instruction in German as an opportunity for encouraging dislike, even hatred of the German people. A principal of a high school writes to a state official: "The only satisfaction either pupils or teacher get from the German classes in our school is when they translate into German some such phrase as 'Damn the Kaiser'." By all means let the instruction cease in such a case, for only ill can come of it. If the teacher cannot feel that there is abundant good and entirely unobjectionable literary material to offer his classes; if he does not think that there is much good in the character of the real German people; if he has not a firm conviction that without the study of German his pupils are likely to lack a thorough understanding of the kinship of English with the Germanic group of languages; or, if he does not believe, at least, that German is going to remain an important world language after the war, both commercially and in the scientific field, then let no sordid mercenary motives induce him to continue to teach it. Every one of us owes it to himself, to his students, and to his colleagues in other fields, to clarify his own ideas as to why he is teaching German, and to combine a sympathetic appreciation of the values of German with an uncompromisingly American opposition to those forces in Germany which have helped to make this war possible. That such an attitude is perfectly possible the example of many of those before me proves beyond a doubt.

I have perhaps dwelt too insistently upon these two points, but they are, to me, fundamental and must furnish the basis for any discussion of details of procedure. With his own personal attitude established, the choice of materials and methods of instruction becomes merely a question of the teacher's training, tact, and resourcefulness. No white list or black lists of texts, no matter how authoritative, nor how fairly and carefully prepared, can protect the teacher against the idiosyncrasies of his local clientele. To say that the teacher must know thoroughly the texts he proposes to use is but to express a truism. To say that he must know

equally thoroughly the state of mind of the local school patrons and authorities, and be willing to go to all reasonable lengths to adjust himself to it, is just as true, even if far more difficult of accomplishment. The Public Safety Commission of a great state in our own district publishes in an official recommendation to teachers and school boards that no collection of German lyrics would be complete without *Deutschland über alles* or *Die Wacht am Rhein,* and it also asserts that neither the presence of these songs, nor the mere picture of the Kaiser, nor the German eagle on the cover seem to furnish a sufficient reason for the elimination of books, the contents of which are acceptable. But one must not be surprised the next moment to read the following item in a prominent educational journal, "The German book . . . . . has been eliminated from the S . . . . . high school because it was too un-American. It was discovered that the Hohenzollern coat of arms was on the cover, Kaiser Wilhelm's picture was the frontispiece, and that it contained such poetry as *Deutschland über alles.*" These illustrations are sufficient to show that there is no absolutely secure path to tread, but if we were to formulate a constructive policy in such matters it would perhaps be somewhat as follows: *First,* avoid the brink of the precipice by choosing texts and materials that do not laud German customs, state organization, history, or accomplishments unduly, that do not lay too much stress upon the military side of German life, that picture rather those features of home, country, school; love, friendship, virtue, courage, nobility, and so on, which might seem least foreign to similar elements in our own life. *Second,* sound out in every tactful way possible the sentiment of the community as to what features of texts might be in any way objectionable. *Third,* be absolutely frank with school officers and administrators, submitting to their judgment the questions which have arisen and remained unsolved in your own mind. The following of these simple rules will save many a disagreeable case of friction, perhaps worse.

As a parenthetical remark I might add here that many teachers are finding considerable satisfaction, during the present emergency, in reading such texts as Heyse's Italian stories, Zschokke's *Der zerbrochene Krug,* Carmen Sylva's *Aus meinem Königreich,* or, in more advanced work, some of the fanciful romantic tales, such as Fouqué's *Undine,* Eichendorff's *Aus dem Leben eines Taugenichts,* and Chamisso's *Peter Schlemihl.* This is delightful material for the most part, which has heretofore been somewhat under the ban because of a non-German setting. It is beyond the scope of this presentation to attempt any extensive classification of texts, but it seems desirable to point out the possible difficulties that may arise in connection with the use of at least one of the better known sec-

ondary school stories. *Höher als die Kirche,* because of the children's glorification of old Kaiser Maximilian, does not seem to be just the most desirable choice under existing restrictions. This is said with great regret, for this text, because of its great and deserved popularity, has received some of the very best editing that has been done for our American schools.

Attention has been called repeatedly to the special need of tact on the teacher's part, but nowhere does this need become so imperative as in the actual classroom procedure. Even with the most careful choice of texts and the most circumspect regard for the trend of sentiment in the community, situations may still arise in class that have in them all the elements of disaster. A bright little girl approached her teacher and asked innocently: "Mr. . . . . , they say all German teachers are propagandists, are you one?" Imagine what might have resulted if Mr. Blank had shown a possibly natural angry resentment of such a remark made in the presence of the class, or if he had ridiculed the pupil. What really did happen was a serious use of the occasion for clearing up in the minds of the pupils why they were continuing to study German and for showing them that the vast majority of teachers of German are truly loyal Americans. In a certain college one of the required memory passages in *Wilhelm Tell* is that beginning with Attinghausen's appeal to Rudenz:

Ans Vaterland, ans teure, schliess dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen.

A girl refuses to learn it. "I don't want to learn anything about *das Vaterland,*" she insists. The teacher remonstrates mildly, pointing out that Attinghausen was a Swiss, and was trying to prevent Rudenz from bowing to the same autocratic element against which we are now struggling. But here again calm argument was unavailing, and the student stood firm: "I don't care," she said, "this is a German play. Schiller wrote it, and I can't think of anything but Germany when I say *Vaterland.*" So the matter was dropped. It is doubtful whether tactful planning would ever have included such a passage for special study. There is no use inviting trouble.

I cannot rehearse here in detail the many positive devices teachers have used along with their German instruction to inspire patriotism. I know one teacher who aroused great interest by having pupils make a military scrap-book with pictures of American soldier scenes, under which were written quotations or translations from *Das edle Blut.* I know another who won the approval of her community by conducting both oral and written drill on the subject of thrift stamps, supplying

herself the necessary vocabulary. Such devices suggest themselves naturally to the teacher of ordinary resourcefulness. As long as they do not lead too far afield from the central purpose of our instruction, they are of very great assistance. No doubt each teacher before me could contribute something of this kind from his own experience.

The moral which I wish these tales to point out is, then, that there must be both a negative and a positive side to our adjustment of procedure. Negatively the teacher must avoid studiously a too warmly sympathetic, subjective treatment of his material and rely mainly on an objective study. This means, in more concrete language, that the customary insistence upon *realia* in elementary instruction must be greatly lessened, and that the temptation to expatiate at length upon truly admirable elements in German character and institutions must be stoutly resisted. Thoughtful Americans know and admit the existence of such elements, but to enlarge upon them under present circumstances is to court endless difficulties for oneself and one's colleagues. Furthermore, unless a teacher is in complete mastery both of himself and the situation in his class, he should see to it that a discussion of doubtful subjects is never allowed to reach the surface. I mean such a subject, for instance, as a comparison of the German and American forms of government, which is one of the high-school graduation essay topics officially circulated by councils of defense. There is no reason why the teacher should not give material on such a topic, or arguments *pro* and *con* for the debates so frequently being held now on the question of the retention of German in the curriculum, but, in the interest of the success of his work, his class should not become the forum in which such subjects are discussed.

I can only touch lightly here upon a kindred question which has been raised with me by school men. That is, to what degree emphasis should be put upon the oral side of the instruction. Fortunately or unfortunately, I do not believe that the extent to which the great majority of our secondary school teachers, at least, indulge in oral German in class work is ever likely to arouse serious criticism. Whether the war is going to help us to decide in favor of a greater insistence upon the foundation for a speaking knowledge, or whether our present fairly well established primary aim of a sound reading ability will continue to stand, must depend upon the final outcome of the conflict. I think it extremely doubtful, however, whether we should willingly make much concession to those who oppose the further development of the oral side of our instruction, unless the pressure becomes very severe.

On the more positive side the teacher, convinced in his own mind of the genuine worth of what he is teaching, must, first of all, proceed

with his daily work boldly and without cringing. I hope no one will interpret my recommendations of extreme caution as in any degree suggesting that the teacher of German must be ashamed of his calling or timorous in following it. He must exact of his students the same type of serious, hard work as they are required to do in other classes. Nothing could harm us more than to be slack in our requirements because our subject is at present not a popular one. Emphasis upon beauties of style or form, relevant allusion to kinship of English and German, objective incidental study of such facts about German life as arise in connection with the class work, thorough phonic drill, solid training in fundamental good habits: these basic things in our teaching procedure must continue. If, in addition, we can invent devices that will enliven our work and also aid in keeping the real fires of devotion and patriotism alive, so much the better, so long as these more or less extraneous activities are kept under control. The same Yankee ingenuity and grit which, we hope and trust, will enable our boys on the other side to win a final victory over a most powerful enemy, will, I am confident, show us the way, in our humble yet extremely important school-room task here at home, to do the thing in which we believe in manner that will disarm our critics and vindicate our judgment.

To that end let all our energies be bent.

Berichte und Notizen.

I. Third Annual Meeting of the Association of M. L. T. of the Central West and South.

The Association of Modern Language Teachers of the Central West and South held its third annual meeting at the Auditorium Hotel in Chicago on Friday and Saturday, May 3 and 4. After the informal reception and dinner, Friday evening, addresses were given by Mr. John D. Shoop, Superintendent of the Chicago Public Schools, and Professor B. J. Vos, of the Indiana University, President of the Association.

The General Session on Saturday morning was devoted to the transaction of business and the discussion of topics of general interest. A representative of the U. S. Fuel Commission addressed the gathering in an earnest plea for the conservation of coal on the part of the members of the association both as individual citizens and as school authorities. This appeal struck the keynote of the entire convention—unqualified loyalty and patriotic service.

In this spirit the next speaker, Mr. William B. Owen, President of the Chicago Normal School, treated the subject *Modern Language Teaching in*

Peace and War. The paper dealt chiefly with the teaching of German in its relation to the present world conflict and the future of modern language instruction after the war. After outlining briefly his own interest in the promotion of the teaching of German in the past, and the well known reasons which educators like himself have been setting forth in support of the study of German, President Owen averred that henceforth the teaching of German language and literature would have to depend upon its intrinsic value to America and American civilization. The time has come, he said, for a revaluation of values, for a new inventory of stock, for a formulation of a plan and purpose that is consistent with the issues involved and the principles at stake. In his opinion the objectionable features of certain practices of the German government, as revealed in its prosecution of the war, has cast a suspicion upon German instruction and German instructors, a suspicion that is exaggerated and even fanatic in extent, but nevertheless a serious factor which must be squarely met. It is necessary, he said, for teachers of German to prove that they are "one-hundred-per-cent" loyal Americans and that they are upholding American ideals, teaching American ideals, and interpreting German literature according to American ideals. The great achievements of German art and science should not be disparaged, the contributions of Germany in the field of philosophy and literature should be preserved for the world, but they should be subjected to close scrutiny, he concluded, should be critically sifted, and not to be accepted in toto, nor be presented with blind, eulogistic reverence.

That these ideas met with hearty approval was shown not only by the applause with which the paper was received, but also by the resolution that Professor A. R. Hohlfeld, of the University of Wisconsin, offered for adoption in the German Section in the afternoon. This resolution, which was unanimously adopted, reads as follows:

> RESOLVED that we, the members of the German section of the Association of Modern Language Teachers of the Central West and South in annual convention assembled in the City of Chicago, recognize that in this time of war with Germany a special responsibility rests on all teachers of German, especially those who are of German birth or descent. To retain or win back the public confidence of the community in general and of parents and students in particular, we must prove, by word and deed, in the class room as well as in public and private life, that the sympathetic and effective teaching of the language and literature of our present enemy is in no way incompatible with the most whole-hearted Americanism—an Americanism which includes the active and loyal support of the government in the prosecution of the war to victory and an uncompromising condemnation of those acts and policies of the German government which have so strongly offended our sense of justice and of human rights and against which we are fighting. In this spirit we hereby pledge ourselves, singly and as a body, to see to it that nothing in our attitude toward our subject or in the presentation of it shall in any way conflict with that national unity and patriotic devotion so absolutely essential in this crisis.

It should be stated that Professor Hohlfeld had drafted this resolution before leaving Madison, and so although it is entirely in accord with the expectations of President Owen, it is the spontaneous expression of the sincere

convictions of the teachers of German, and shows that they are keenly alive to the situation, that they owe no allegiance to the kaiser, that they believe firmly in the value and dignity of their subject, and that the German language and literature can and will be taught so as to promulgate American ideals.

The second pedagogical paper in the General Session was read by Professor Starr Willard Cutting, of the University of Chicago, on *The Present Study of Modern Languages in its Relation to Past Theory and Practice.* The speaker outlined clearly and precisely the development of the latest ideas of modern language instruction since the time when it divorced itself from the older method of teaching the ancient languages. Of especial interest were his investigations on the early American precursors of the epoch-making reforms promulgated by Wilhelm Vietor.

The last discourse of the General Session was by Professor John D. FitzGerald, of the University of Illinois, on *National Aspects of Modern Language Teaching in the Present Emergency.* The speaker dealt largely with the present situation in the modern language field due to conditions brought on by the war: the decrease in the study of German and the resultant demand for French and Spanish, and the difficulties that must be met in supplying that demand.

The sectional meetings for French, Spanish, and German were held at the same hour on Saturday afternoon, and since the writer could thus attend only the German section, he is unable to report on the other two meetings. The topics presented cover a wide range of problems in the teaching of French and Spanish, and the names of the speakers participating would give one reason to believe that the meetings were of great interest and value to those present. One of the most significant proceedings of the meeting of the French section was the passing of the following resolution:

> "WHEREAS, we are informed that the following resolution has been passed in the German section of the Association of Modern Language Teachers of the Central West and South: (Here follows the resolution stated above.)
>
> "BE IT RESOLVED by the members of the French section of the Association that we deplore with our German colleagues the present attitude of many school boards and other authorities in discontinuing, without adequate consideration, the study of German, often without providing a substitute of equal pedagogic and cultural worth, and that as teachers we affirm our conviction that, from an educational and practical point of view, the German language and literature have not lost their value to American students."

In the German Section, which was presided over by Professor Hermann Almstedt, of the University of Missouri, the papers read were unusually well thought out and offered many helpful hints. Miss Lydia M. Schmidt, of the University High School, Chicago, read the report of the Syllabi Committee, which was followed by the excellent paper of Dr. John C. Weigel, of the University of Chicago, on *The Acquisition of a Vocabulary.* The ideas presented, part of a forthcoming volume on methods in collaboration with several colleagues, were based upon psychological investigations and promise to be of great value in the teaching of modern foreign languages when available in print.

Owing to the unavoidable absence of Miss Gertrude von Unwerth, of the Northeast High School, Kansas City, Mo., her paper of *A Card Game That*

Aims at a More Comprehensive Knowledge of Geography was read by Professor E. F. Engel, of the University of Kansas. The topic discussed what she had been able to do with a card game, which is similar to the well known "Authors", in arousing interest in the otherwise rather dry subject of geography. *The Open Sesame to Language Study*, by Miss Olga Mueller, of the Central High School, St. Joseph, Mo., demonstrated the use she has been making of the imagination in arousing the interest of her pupils in acquiring a knowledge of German beyond the scope of the text books studied.

Professor Paul H. Grummann, of the University of Nebraska, followed with valuable suggestions on the *Cultural Values in Modern Language Instruction*. On the side of method the speaker's message was largely a plea for the rational study of grammar, the appeal to the intelligence of the student, and a broader reading of literary masterpieces for their cultural values, without however neglecting oral practice in the acquisition of the foreign idiom. Professor Grummann showed by concrete examples how misunderstandings could be avoided, especially in the present crisis, if our students had been furnished with a broader cultural, historical background in their study of German literature.

The final paper, on *Adjusting Instruction in German to Conditions Imposed by the War*, was read by Professor J. D. Deihl, of the University of Wisconsin. The speaker outlined clearly many of the subtle difficulties that now beset the path of the teacher of German, obstacles that would under more normal conditions not develop, and he offered many suggestions as to the choice of reading material, requirements, etc., that would help the teacher avoid embarrassing situations in his relations with his pupils. This paper appears in the present number.

Quite in accord with these hints, Professor Hohlfeld had offered earlier in the afternoon a resolution that a committee of five be appointed, with power to act, to furnish such information as might be feasible and helpful to teachers of German to assist them in adjusting themselves to the new problems thrust upon them by the present state of national and international affairs.

The writer has seldom attended a convention of modern foreign language teachers at which the papers presented were so well thought out, to finished in form, and so seriously presented. It was more than a teachers' meeting; it was a convention of patriotic leaders, keenly aware of their duty as American citizens in troublous times, of their responsibilities as guardians of the education of "Young America." The seriousness of the times seemed to be ever present in the hearts and minds of all who attended, not as an oppressive but as an impressive force, and the spirit of healthy optimism in a period of great mental stress filled us all with sanguine hope for a brighter future, when the dark war clouds of today will have rolled away, when present prejudice will have given place to mutual understanding, when every teacher can add his mite to the progress of the world's civilization without danger of being misunderstood. May that time soon come with the triumph of the American ideals for which we all are fighting and which will insure the peaceful progress of civilization with liberty, humanity, and the pursuit of happiness insured forever.

University of Wisconsin. *John L. Kind.*

II. Umschau.

Der New Yorker Schulrat hat *Dr. William L. Ettinger* zum Leiter der dortigen Volksschulen ernannt. Ihm unterstehen acht Assistenten, 23 Bezirkschefs und etwa 25,000 Lehrer.

Das Erziehungsamt in Washington fordert die Schulen auf, in keiner Weise nachzulassen. Jetzt sei *eine gute Schulung* wichtiger als je. Wichtig ist besonders der Teil der Empfehlungen, der die *All-Year-Schools* befürwortet.

"In general, it is believed that wherever school boards can find the means, the present emergency is an opportune time for readjusting the schools on an all-year-round basis, with a school year of 48 weeks, divided into four quarters of 12 weeks each. The schools would then be in continuous operation, but individual teachers and pupils would have the option of taking one quarter off at prearranged periods for needed change."

Die von dem Erziehungskommissär Dr. P. P. Claxton zu Washington geäusserten *Ansichten über die Beibehaltung des deutschen Unterrichts* im Lehrplan der Schulen des Landes, die wir in dem Märzhefte dieses Jahrganges wiedergaben, finden wir von neuem bestätigt in einem Schreiben Dr. Claxtons an Dr. Robert L. Slagle, Präsidenten der Universität von South Dakota, unterm 12. März d. J. Fast im Wortlaut wiederholt Dr. Claxton seine Ansichten. Nur die Einleitung unterscheidet sich von der im ersten Schreiben. Sie lautet wie folgt:

In reply to your letter of February 26, I must say that I can not agree with those who would eliminate German from the high schools and colleges of the United States at this time. It is, of course, desirable now, and always is, that nothing should be taught in any language in our schools or elsewhere that would tend to create a spirit of disloyalty to our country or to the American ideals of freedom and democracy. But the fact that we are now at war with Germany should not, I believe, affect in any way our policies in regard to the teaching of the German language in our schools.

Die Märznummer der Vierteljahresschrift *der Modern Language Association* enthält einen *Bericht* über die *letzte Jahresversammlung* dieser Vereinigung und bringt auch die Ansprachen der beiden Vorsitzenden, die des Herrn Professor Kuno Francke von der östlichen Abteilung und die des Herrn Professor Thomas E. Oliver von der mittleren Abteilung. Die Rede des Professor Oliver behandelt in gar trefflicher Weise ein Thema, das uns Deutschlehrer sehr nahe angeht. Es sei nur hingewiesen auf solche Stellen wie:

"We must as scholars oppose resolutely every manifestation of war hysteria that threatens our ideals. If, as I firmly believe, we (the teachers of modern languages) are all co-workers in the same vineyard, there should be the friendliest feelings among us all. If, nevertheless, suspicion, distrust, aversion, or worse emotions have found any lodging among us, we must banish them at once. Do we of the Romance fold, for instance, rejoice at the phenomenal loss the German has suffered in school and college? We may be glad that French has come back once more to what we have long felt ought to be its own. We may be content at the failure of any political campaign to foist Deutschtum upon us by an exaggeration of the importance of German. But to rejoice in a permanent loss to German is a disloyalty to the highest ideals of our interpretership. It is our duty to help create a proper balance just as soon as conditions shall permit. Our war is certainly not against the German language or literature any more than it is against German music or the scenery of the Rhine. The truly great masterpieces of German literature re-

main as valuable as before the war. Goethe ist still Goethe, the great cosmopolitan. Schiller is still the most international of the dramatists, so international in fact as to have neglected his own nation. ... Lessing remains the great liberal in Nathan der Weise, which soars majestically above the present clouds of international hatred.

What shall we do for students who have been influenced too hastily by present conditions? Unless military or similar reasons of national service can be shown, is it not wise to ask them to reconsider their rejection of German? .... The action of the Philadelphia Board of Education in making absolutely no change in the language curricula met with the approval of all sane men and stands out in contrast with the less wise action of school boards in other localities. As Mr. William Dick stated: "It does not injure the Kaiser to impoverish our own studies." .... While the Modern Language Association should be the first to protect with force and dignity against this threatened impoverishment of our curriculum, other learned societies are almost as vitally affected, and will doubtless join in an effort to establish a sound condition. Attention must be directed to the historic fact that France yielded to no such foolish idea after 1870, but on the contrary fully realized to what an extent the ignorance of German had contributed to her defeat. And even in the present war there is no serious disposition to eliminate or even reduce the study of the enemy's language in either France, Germany, or England. Rather are the keenest and most far-seeing minds intent upon increasing such study everywhere. In my judgment there is bound to be a great growth in the study of all modern languages, German included, as one result of the war. ...."

In der New Republic vom 20. April hat *Chas. H. Judd* einen Artikel, der uns sehr interessieren dürfte. Einige der Gedanken berühren sich gar eng mit dem Aufsatze des Herrn Direktor Griebsch, der in der Oktober-Nummer der Monatshefte unter dem Titel „Fremdsprachlicher Unterricht im Lichte der Demokratie" erschien. Herr Judd schreibt u. a.:

"The elementary schools of the United States borrowed their general plan of organization and the general definition of their course of study from Prussia. .... Their model was the undemocratic Volksschule.... The course of study of the Volksschule is what might be expected in such a school. There is no foreign language. Why should the common people know any other language than their own? There are no advanced subjects. .... The school of the aristocracy in Prussia may be typified by the Gymnasium.... Here the boy has plenty of foreign language. .... To-day Germany preserves the ancient distinction of medievalism, there are two distinct schools. ....

It is one of the curious ironies of history that American educational leaders in the middle of the last century were so intent upon getting something for the common people that they borrowed one of the most potent devices of aristocracy for the suppression of the common people. .... Take the foreign languages. Young children learn these readily. All over Europe the boys and girls who are going to study Latin or French begin it early. But not in America, because the Volksschule is the place where American boys and girls spend eight long years and there is no foreign language instruction in the Volksschule. Our elementary school has committed a great sin against democracy in restricting the opportunity of generations of American children. .... We have continuity in form, but not in substance."

In der Educational Review für April schlägt Alma J. Weiss vor, dass *das Studium der Musik mit dem der modernen Sprachen* verbunden werde. Im Deutschunterricht würde der Lehrer z. B. Wagner behandeln. Sie hat schon die Probe gemacht und ist überzeugt, dass kulturelle Werte dadurch gewonnen würden. Auch könnte man den langweiligen Weg durch die Wüste der Grammatik beleben. — Ob aber die Schüler ihre Grammatik auf diese Weise lernen, ist eine andere Frage.

Zwölf deutsche Lehrbücher sind nach dem Literary Digest von der New Yorker Schulleitung als unbrauchbar erklärt worden, da der Inhalt nicht einwandfrei wäre: „Writing and Speaking German" (Pope), „Vom grossen König und andern" (Betz), „Vom ersten bis zum letzten Schuss" (Wachenhausen), „Wilhelm der Sieg-

reiche" (Zastro), „Peter Moors Fahrt nach Südwest" (Frenssen), „Deutsches Liederbuch" (Heath), „Ein Sommer in Deutschland (Manley), „Deutsche Lieder" (Scherer und Dirks), „First German Reader" (Walter-Krause), „German Composition" (Pope), Selections for German Compositions" (Harris). „Im Vaterland" war schon früher ausgeschlossen worden.

Die *N. E. A.* hat sich das Ziel gesteckt, *50,000 neue Mitglieder* in diesem Jahre zu gewinnen. Die jetzige Zeit stellt neue Anforderungen und Aufgaben an die grosse amerikanische Lehrerverbindung, die die neuen Mitglieder dazu braucht, besonders um die finanziellen Lasten mittragen zu helfen.

Der *Verein der fremdsprachlichen Lehrer Wisconsins* versammelt sich in Madison am 10. und 11. Mai. Ein interessantes Programm ist aufgestellt worden. — Leider weist der im letzten „Bulletin" veröffentlichte Bericht des Schatzmeisters einen Fehlbetrag von über $70 auf; es wird nun an alle fremdsprachlichen Lehrer des Staates Wisconsin die dringende Bitte gerichtet, sich doch dem Verein anzuschliessen; der Jahresbeitrag beträgt nur 50c, welche Summa auch das Abonnement zu dem viermal jährlich erscheinenden „Bulletin" einschliesst. Auf die Gediegenheit des „Bulletin" haben wir schon mehrfach hingewiesen.

Der *Ausschuss der N. E. A.* hat am 12. April 1918 einstimmig folgenden Beschluss angenommen, der sich auf den *Unterricht in der deutschen Sprache* bezieht. Der eigentliche fremdsprachliche Unterricht wird nicht erwähnt; es handelt sich nur nach unserer Auffassung um die gewöhnlichen Schulfächer, bei deren Erteilung nach dem Beschluss des Ausschusses nur die englische Sprache in Anwendung kommen soll. Der Beschluss lautet:

"The National Education Association Commission on the National Emergency in Education and Necessary Readjustment During and After the War, representing thousands of loyal and patriotic teachers, believes the practice of giving instruction to children in the common branches in a foreign tongue to be un-American and unpatriotic, and we believe that all instruction in the common branches for all children in every state in this Union should be in the English language. We therefore recommend that the instruction in the common branches in both private and public schools in all states be given in the English language only, and that every legitimate means, both state and federal, be used to bring about this result."

Nach einer Angabe des San Francisco Chronicle kaufen die Bewohner unserer westlichen Staaten etwa *ein Fünftel aller wichtigen Bücher*, die heute erscheinen, d. h., der „wilde" Westen oder lieber der „pazifische" Westen mit 5% unserer Bevölkerung ist ein Absatzgebiet für 20% der heute erscheinenden Bücher.

Der *St. Louiser Schulrat* hat sich zu der *Aufgabe des deutschen Unterrichts in den High Schools* entschlossen. Folgende Beschlüsse wurden nach dem Bericht der New Yorker Staatszeitung einstimmig angenommen:

... Dass alle Klassen der deutschen Sprache in den hiesigen Hochschulen bis zum Abschluss des gegenwärtigen Schuljahres weitergeführt werden sollen.

Dass alle Studenten, die bereits die deutsche Sprache als einen Teil ihrer Ausbildung gewählt haben, Erlaubnis erhalten sollen, ihre Studien in dieser Sprache fortzusetzen, bis ihr Kursus beendet ist oder aber sie für die Universität die nötige Reife haben.

Dass vom Beginn des nächsten Schuljahres an keine Anfängerklassen für die deutsche Sprache mehr eingerichtet werden und dass die Gelegenheit, die Sprache in den Hochschulen zu erlernen, abgeschafft werde.

Die *Schulbehörde des Staates New Jersey* hat sich *gegen den Antrag* erklärt, den deutschen Unterricht vom Lehrplan zu streichen, dagegen aber empfohlen, ihn, wo es angebracht und ratsam sei, durch den Unterricht in der spanischen Sprache zu ersetzen.— Auch in Butte, Mont., wurde beschlossen, den deutschen Unterricht beizubehalten. — Wer gerne erfahren möchte, wo der deutsche Unterricht aufgehört hat, möge den Literary Digest vom 30. März nachschlagen, wo dreizehn Seiten diesem Thema gewidmet sind.

„The Life of Karl Follen" von Herrn Professor George W. Spindler von der Purdue Universität ist nun in Buch-

form erschienen. Die gediegene Arbeit erschien zuerst im Jahrbuch für 1916 der deutschamerikanischen historischen Gesellschaft von Illinois.

In Evansville, Ind., haben fast alle *Kirchengemeinden*, in denen früher deutsche Gottesdienste stattfanden, beschlossen, nur noch die englische Sprache zu gebrauchen. — Herr Bernard Steinauer, der 27 Jahre der katholischen St. Marienschule vorstand, hat seine Stelle niedergelegt.

Nicht allein der deutsche Unterricht, auch *die deutsche Presse* und *das deutsche Theater* hierzulande werden durch die Zeitlage in Mitleidenschaft gezogen.

So hat in Evansville, Ind., der „Evansville Demokrat" sein Erscheinen eingestellt nach einem 54jährigen Bestehen.

In Baltimore sagt der „Deutsche Korrespondent" seinen Lesern Lebewohl auf immer, nachdem das Blatt ein Alter von siebenundsiebzig Jahren erreicht hat. Der Schritt wurde unternommen, trotzdem in finanzieller Hinsicht das letzte Jahr äusserst erfolgreich war; es schien jedoch den Eigentümern angesichts der fortwährend geschürten Feindschaft gegen die Zeitung das beste, sie eingehen zu lassen.

Mit fast jedem Tag lesen wir von einer anderen deutschen Zeitung, die ihr Erscheinen einstellt. —

In Milwaukee wird höchst wahrscheinlich das deutsche Theater eingehen; dahin lautete am Schluss der diesjährigen Spielzeit der Beschluss der Garantiegesellschaft. Es ist dieses Eingehen um so bedauernswerter, da das Milwaukeer deutsche Theater künstlerisch weit über den englischen Bühnen der Stadt stand. Dort allein konnte man mit den wichtigen Schöpfungen von ganz Europa, zum Teil wenigstens, bekannt werden. — Schon 1850 machte man den Anfang in Milwaukee mit einer deutschen Bühne. Nach langem Ringen wurde endlich 1884 ein würdiges Theater unter der Leitung der Herren Julius Richard, Ferdinand Welb und Leon Wachsner geschaffen. Bis zu seinem 1911 erfolgten Tode blieb Leon Wachsner die Seele des Unternehmens und hat der Stadt eine Bühne geschenkt, deren sich auch die grösseren deutschen Städte nicht hätten zu schämen brauchen. Auch das Schöne muss sterben, und so wollen wir dieser deutschen Bühne eine stille Träne weihen.

Der Frankfurter *J. G. Sprengel* hat nach der Besprechung der „Schweizerischen Lehrerzeitung" eine wichtige Schrift herausgegeben über *„Des deutschen Unterrichts Kampf um sein Recht."* (Berlin 1917.) Wie viele andere tritt er ein für eine lebensfrische, in heimischer Wesensart statt in fremder Vergangenheit wurzelnde Mittelschule. Die S. L. Z. schreibt: „Seine neue Schrift, der alle Vorzüge eines lebhaften Temperaments und erschöpfender Sachkenntnis eignen, bekämpft die Verteidiger des verzopften humanistischen Gymnasiums alten Stils, dem nach der Überzeugung des Verfassers ein grosser Teil der Schuld an der fürchterlichen Notlage des deutschen Volkes, am Versagen der Diplomatie und der Verwaltung zufällt, weil es eine aus veralteten und volksfremden Bestandteilen zusammengepappte Scheinbildung vermittelte, die den Aufgaben des Tages nicht gewachsen war." — Er vertritt die Forderung: an Stelle der antiken Kultur müsse künftig die heimische, mit der der junge Mensch verwachsen ist, den Kern des höheren Unterrichts bilden. Auch wendet sich seine Schrift gegen die tiefe Kluft zwischen Volksschule und Gymnasium, was augenblicklich eine der wichtigsten Fragen des deutschen Schullebens bildet.

Im Anschluss an die Notwendigkeit der Kohlenersparnis ist die Frage in der Schweiz ernstlich aufgeworfen worden, ob vielleicht in *ungeheizten* oder nur *sehr wenig geheizten Schulräumen* die Schuljugend ohne Schaden für die Gesundheit sich aufhalten und arbeiten könnte. Auf die amerikanischen „Open-air Classes" wird hingewiesen, besonders auf die der Stadt Philadelphia, die grosse Erfolge erzielt haben sollen. (Vgl. Umschau für November 1917.) „Selbst wenn gegenüber den je und je aus Amerika gemeldeten Extraleistungen sowohl auf sportlichem wie auf technischem Gebiete Vorsicht und Zurückhaltung am Platze ist, so muss doch das eine gesagt werden: Dürfte man nicht auch bei uns wenigstens einen *Versuch* nach jener Richtung machen, vielleicht in folgender milderer Form, dass mit dem Heizen der Schulräume so lange gewartet wird, bis es wirk-

lich empfindlich kalt ist..... Übrigens geht man seit einigen Jahren über jenen Versuch hinaus. Im Kindersanatorium zu Leysin werden die lungenkranken Patienten daran gewöhnt, sich ohne Kleidung und barfuss selbst im Winter herumzutummeln. Und die Erfolge dieser Abhärtung gegen die Kälte sind nach den Berichten der beiden leitenden Ärzte geradezu prächtig. Wenn aber solches dort in 1000m Berghöhe mit schwächlichen Kindern ohne Schaden an ihrer Gesundheit, ja mit direkter Stärkung derselben, gewagt werden darf, dürfte der Versuch nicht auch sonst gemacht werden, und zwar nicht bloss zum Zwecke der Kohlenersparnis."

Schwedens Volkshochschulen erleben dieses Jahr ihr erstes Halbjahrhundert. Eine geschichtliche Darstellung ihrer Entwicklung wird mit Staatshilfe erscheinen.

John Andressohn.

III. Vermischtes.

Das Bild zu Sais.

Will mir heut kein Reim gelingen?
Gut! So geb ich's eben auf.
Dichtend mit dem Höchsten ringen,
Ist kein ebner Tageslauf!

Allerdings: die Versekneter
Finden immer sich zurecht;
Doch der ehrfurchtsvolle Beter
Macht sich nie zum Zufallsknecht.

Dichtet nur, wenn in die Schale
Schönheit ihm die Früchte bricht;
Wenn in edlen Weins Pokale
Perlen wallen auf zum Licht.
Nur wenn Geist und Form, verbunden,
Scehu den Hauch der Gottheit spürt.
Schöpferglück in Weihestunden,
Wenn der Sieg die Stirne kühlt!

Jenem nur, der tief erbebend
Zitternd letzte Schleier hebt,
Wird das Glück, das warm und lebend
Ihm das Bild entgegenstrebt.

Emil Doernenburg.

Am Abend.

Du hast den Arm um meinen Hals gelegt:
Wie wohl das tut, dies heimlich stille Kosen!
Wenn nach des Tages Sorgen, frohbewegt
Du mich umkränzt mit deiner Liebe Rosen.

Der Abend sinkt, und Dämmrung hüllt uns ein,
Mein Weib und mich; es spricht beredt das Schweigen.
Der Sonne letzter Strahl auf Buch und Schrein
Flammt und verglüht, nach müdgetanztem Reigen.
Wozu auch sagen, was die Seele tauscht.
Zu märchentief für armer Worte Lallen! —
Wir lauschen nur, und hören glücksberauscht,
Zwei Wasser tönend ineinanderfallen.

Emil Doernenburg.

Schiller.

Immortal bard, who spite of that wan maid,
Adversity, did'st scale the Olympian heights
Of poesy, where Jovian genius sits,
No clime may claim thee all. Aye, unafraid
Mayst thou all climes for lofty genius claim:
For thine's the universal heritage
Of mortal who for high ideal doth wage
His conflict bold and winneth during fame.
Ignoble thought and deed all alien were
To thee. Thy brother who long fettered was
In chains of ignorance neath slavish rule
Did'st thou from his old craven self deter,
Did'st lift to glorious liberty's just cause
And freedom of the soul, man's fairest jewel.

G. E. Van Loon.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus 10 Heften, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt $1.50, im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten. Geldanweisungen sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen, sowie Beiträge, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu besprechende Bücher sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. H. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutschamerikanischen Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.

Ausgabe A nach der Normalwörtermethode	40 Cents
Ausgabe B nach der Schreiblesemethode	40 Cents
Band II für Grad 3 und 4	55 Cents
Band III für Grad 5 und 6	70 Cents
Band IV für Grad 7 und 8	85 Cents

Grammatische Uebungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder und alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung

— für —

Deutsche Literatur

Das Neueste und Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.

Romane, Geschichtliches und Biographisches in prächtiger Auswahl.

Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Alterstufen.

The 1917 "Bibliography of the Best Books for the Study of German in High Schools and Junior Colleges," published by the University of California (Department of German) contains the following statement regarding AUS NAH UND FERN:

AUS NAH UND FERN.* Eine internationale Zeitschrift für Schule und Haus, besonders für Schüler höherer Lehranstalten. Chicago, Francis W. Parker School Press (330 Webster Avenue), 4 numbers a year (October, December, February, April) $0.70; in clubs of six or more $0.50.

Gives discussions of timely non-political topics, historical and biographical sketches, descriptions of German life, anecdotes, proverbs, songs with notes, etc., in easy German, annotated, with many illustrations. Primarily for students in the second and third years of German; useful both for class room and outside reading.

* Highly desirable.

A TYPICAL ORDER

The Virginia Military Institute has 204 subscriptions to Vol. 9 (1917-1918.)

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,

330 Webster Avenue, Chicago.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX. **Juni 1918.** **Heft 6.**

The German Language Will Never Die. *

By **Olga Moeller,** Central High School, St. Joseph, Mo.

German, that picture language whose words are poems, will never die. You cannot crush beauty; it wields magic weapons, which beat off even the fiery eyed monster, war.

America is now looking at German through emotion colored spectacles, which make the most beautiful landscape resemble boiled spinach. The German language is a golden key to a golden literature. It opens the gate of fairyland. You come upon the enchanted castle studded with rubies and diamonds. You later reach the land of poetry. Here you meet Goethe who has the imperishable beauty of a Grecian urn, on which "man wooes maid forever young and fair." Heine and Schiller are the gold apples that grow on a magic tree, and being of gold they can never wither nor change.

Like Briar Rose the German language may fall into a deep sleep. But when the German soul astray arises, Faustlike, from the depths, purified by remorse, then this curse pronounced by war will be lifted, and the Sleeping Beauty will awaken from her enchanted sleep.

* Closing words of the paper on "The Open Sesame to Language Study", read before the German Section of the Ass'n of Modern Language Teachers of the Central West and South, at its convention in Chicago, Saturday, May 4, 1918.

A Survey of the Preparation of Teachers of German in the High Schools of the United States.

By **Florence G. Jenny,** Vassar College.

(Concluded.)

From the East South Central group data was returned from 29 teachers in 25 towns. This section shows, next to New England, the smallest percentage of native German teachers (6.9 per cent.) 34.5 per cent. are of German parentage. Only 72 per cent of the teachers are

Graph 6. The East South Central States. (Kentucky, Tennessee, Alabama, Mississippi.) 1.5% German stock to whole population.

holders of the A. B. degree, giving this group of states next to the lowest place in this respect. 27.5 per cent. have had normal training, and 20.6 per cent. have taken both full college work and normal courses. In higher degrees the East South Central States fall distinctly below the

percentage for the total, with 17 per cent. In regard to study in Germany they fall below the average, with 20.7 per cent., but rise above it in respect to the proportion of teachers who have spent one year or more there (17 per cent.).

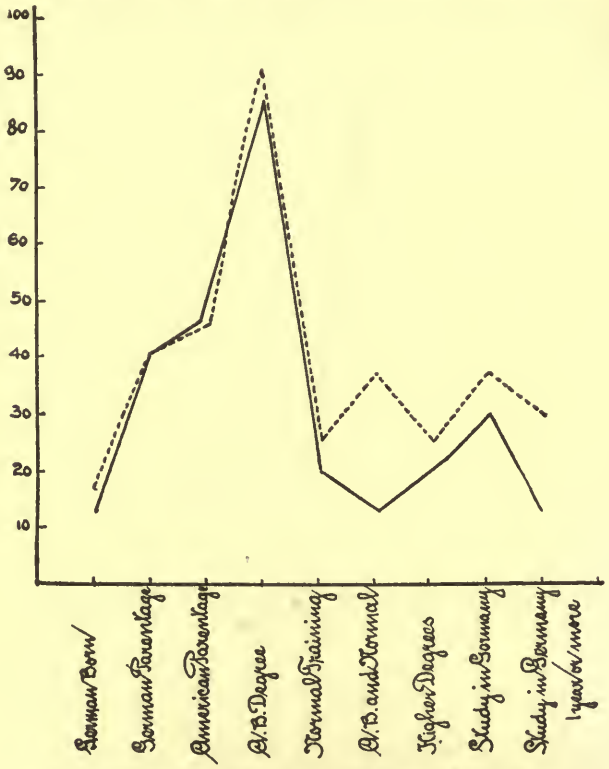
The West South Central States sent returns from 44 teachers in 37 towns. Only 9 per cent. of the reporting teachers were of German birth, but 56.8 per cent. were of German stock, a percentage exceeded

Graph 7. The West South Central States. (Arkansas, Louisiana, Oklahoma, Texas.) 3.1% German stock to whole population.

only by the East North Central States. 88.6 per cent. had the A. B. degree, 27.3 per cent. had had normal courses, and 27.3 per cent. had received both college and normal preparation. This section makes a poor showing in respect to higher degrees, with but 11.3 per cent. Neither have many of its teachers studied in Germany (only 15.9 per cent.), though a comparatively large number (13.6 per cent.) have spent more than one year there.

The Mountain States gave data for 44 teachers in 22 towns. 16 per cent. of the teachers were German born, and 41 per cent. of German

parentage. 88.6 per cent. held the A. B. degree, and 25 per cent. have had normal training. 36.3 per cent. have had both college and normal preparation, which gives the Mountain States first rank in this respect. In higher degrees, with 25 per cent., this group is surpassed only by the Pacific States. 36.4 per cent. of the teachers have studied in Germany, and 29.5 per cent. have spent considerable time there. In this latter respect again, only the Pacific States outrank them.

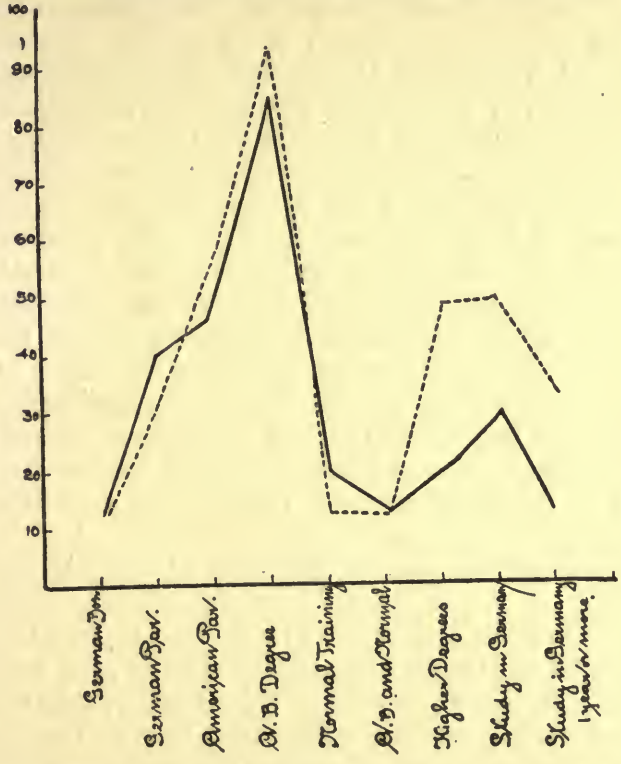


Graph 8. The Mountain States. (Montana, Idaho, Wyoming, Colorado, New Mexico, Arizona, Utah, Nevada.) 5.1% German stock to whole population.

The Pacific States sent replies from 72 teachers in 27 towns. 13.9 per cent. of these teachers were of German birth (the same percentage as for the West North Central Group), but only 31.9 per cent. were of German parentage, leaving 54 per cent. of American parentage. In respect to the academic attainments of their teachers the Pacific States lead all the rest: 93 per cent. of the teachers of German have the A. B., and 48.6 per cent. hold higher degrees. The proportion of teachers with normal training is low, though the percentage of teachers with both college and normal preparation is the same as for the total (12.5 per

cent.). As regards study in Germany, the Pacific States, with 49.3 per cent., fall slightly below New England's 50.8 per cent; but in respect to teachers who have had long periods of study in Germany, this section takes conspicuous first place, with 33.9 per cent.

Realizing that the figures for the different groups vary in significance, and that those from such sections as New England (with 195



Graph 9. The Pacific States. (Washington, Oregon, California.) 8.3% German stock to whole population.

teachers reporting), the Middle Atlantic States (with data from 472 teachers), and the East North Central States (with 339 replies) are more fairly representative than those from less thickly populated sections, one is justified only in pointing out the general indications of the figures, and in inviting corroboration or refutation of one's interpretations.

Surely the proportion of teachers of German stock should bear a not too variable ratio to the proportion of German stock in the whole population. As was to be expected, the number of teachers of German stock is large in sections of the country which have a large German

population such as the West North Central States (with 58 per cent. German stock teachers to 13.8 per cent. German stock in population), and the East North Central section (with 68 per cent. German stock teachers to 17.4 per cent. German in population). In both these sections the academic preparation is good (as represented by 89.7 per cent. and 81.2 per cent. respectively in possession of the A. B. degree). But why is the proportion also large in the East South Central States (with 41.4 per cent. German stock teachers to 1.5 per cent. German stock in population) and in the South Atlantic States (with 42.5 per cent. German stock teachers to 1.8 per cent. German stock in population)? In view of the fact that both these groups are far below the average in regard to formal preparation as signified by the college degree (with 72 and 70 * per cent. respectively), may it not be questioned whether there is, in these two parts of the country, a tendency to regard a familiarity with the spoken language as sufficient qualification for teaching it, and a greater laxity in regard to academic requirements? In other sections of the country where the discrepancy is marked between the number of teachers of German stock and the number of inhabitants of German stock, the academic showing is good. The returns from the West South Central States are interesting, with only 3.1 per cent. German stock to the whole population; 65.8 per cent. teachers of German stock are reported, and the percentage of teachers holding the A. B. is very high, 88.6 per cent.

The region with the smallest proportion of German and German-American teachers, New England, has shown most eagerness for study in Germany. 50.8 per cent. of the New England teachers have had it. The groups with the largest percentage of German stock teachers (the East North Central and the West South Central States) show the smallest percentage of teachers who have studied in Germany. The West North Central section however makes an excellent showing: though 58 per cent. of its teachers are of German stock, 38.3 per cent. have studied in Germany, and 23.2 per cent. have had at least a year's work there. In respect to longer periods of study in Germany, the western states far outrank all others. The Mountain States with 29.5 per cent. and the Pacific States with 33.9 per cent. hold the record. The Middle Atlantic and South Atlantic sections show the same general tendency as New England: their teachers go for short terms of study, and comparatively few stay for protracted periods. The information asked for on the

---

*** In the case of the South Atlantic States the low percentage of A. B.'s may be in slight part accounted for by the number of native Germans in the Washington and Baltimore schools who have other academic credentials than the A. B.**

questionnaire in regard to schools and universities attended in Germany was very imperfeetly given. Hardly more than one superintendent in five took the pains to ascertain the exaet facts. In the specific answers however, the University of Berlin appeared 35 times, Marburg 26, Leipizg 9, Göttingen 5, Munieh 5, Heidelberg 4, Zürieh 3, Jena 2, Basel 2, Bonn 1, Freiburg 1, Münster 1, (ten German and two Swiss Universities).

In academie training as represented by the A. B. degree, the Paeific States lead, with 93 per eent; next in order are the West North Central, (with 89.7 per eent.), the Middle Atlantie, (with 88.8 per eent.), the Mountain, (with 88.6 per eent.), and the West South Central (with 88.6 per cent.). As already mentioned, the South Atlantic (with 70 per cent.) and the East South Central (with 72 per eent.) make the poorest showing. These last groups have naturally the largest pereentage of normal trained teachers. Normal training as supplementary to eollege preparation seems to be least popular in New England, where only 3 per cent. of the teaehers have had both, and most in favor in the Mountain States, whieh show the highest percentage (36.3) of teaehers with both kinds of training.

In regard to higher degrees the reeord of the Paeifie States is especially to be noted: the pereentage (48.6) is almost twiee that of the next highest group, the Mountain States (with 25 per eent.).

The figures for the individual states, though of more speeific interest, have neeessarily less signifieanee than those for the larger units. Certain findings may however be noted:

The states reporting 100 per eent. teachers of American parentage were: Maine, New Hampshire, Vermont, Rhode Island, Georgia, Florida, Alabama, Idaho, Arizona.

The states reporting 100 per eent. teachers of German stoek were: South Dakota, Wyoming, New Mexieo.

The states with 100 per cent of teaehers with the A. B. degree (eounting no state reporting on less than ten teachers): Washington, Oklahoma.

The states showing less than 60 per eent. A. B. equipment: Missouri, Maryland, South Carolina, Arizona.

The states with the highest pereentage of higher degrees (counting states reporting on at least 20 teachers): California (46.5 per eent.), Colorado (33.3 per eent.), New York (25.8 per eent.), and Texas (20.8 per eent.).

The highest pereentages for study in Germany (eounting no state reporting on fewer than 15 teaehers) were: California (with 61.2 per cent.); Massachusetts (with 59 per cent.); Connecticut (with 54.4 per

cent.). For study in Germany of at least one year: California (36 per cent.), Minnesota (34.4 per cent.), Texas (25 per cent.), and Colorado (20.8 per cent.).

My questionnaire asked for information as to the language used in the classroom, but the answers returned were too vague to warrant any deduction. Very few schools admit that German is not in some measure the language of instruction, but comparatively few use it exclusively. Fifty superintendents from the East North Central section replied that German was the language of the classroom; twenty-five from the West North Central, twenty-five from the Middle Atlantic, sixteen from the Pacific, and fifteen from New England made the same assertion. Of the other sections, only twenty-six schools, all told, made this unqualified claim.

The more general bearings of this survey are obvious. First, the criticism cannot be made of the teachers of German in our high schools, that their formal academic preparation is inferior. The high percentage of teachers with the A. B. degree is evidence that with the possible exception of certain sections of the South there is no tendency to regard a mere familiarity with the spoken language as a sufficient qualification for teaching it. The teaching of German in the high schools is not in the hands of unamericanized foreign stock, for the great majority of teachers of German parentage have had American college training. Second: the fair percentage of higher degrees, and the high percentage of teachers with study in Germany to their credit, show, in consideration of the low salaries paid by high schools, and the cost of graduate study (particularly the expense of a trip to Europe) a surprising amount of ambition for better professional equipment.

If the teaching of German in the high schools has not been successful, if it has been marked by defective preparation, the shortcoming is not to be imputed to any laxity on the part of the teachers to secure adequate training. The charge lies at the door of the institutions to which teachers have looked for this training, and the figures show that the college is the generally accepted place of preparation. The colleges may protest, and fairly, that they do not pretend to turn out fully equipped teachers of the modern languages. But are they doing everything in their power to do so? This query is no reflection on the efficiency or individual effort of the modern language departments of the colleges, except as they have been slow to see, or all too ready to accept an intrinsic unfairness of treatment at the hands of college administrators or trustees. Why is it taken for granted that a department of science requires, roughly speaking, twice the number of instructors of a language department for the same number of students? Because of the laboratory work; now

recognized as so vital to satisfactory results, that it is difficult to think back to the conditions of scientific study in the eighties, when the opportunities for the actual, practical handling by the student of the materials of experiment were practically denied the individual student. And such a division of instruction, corresponding to that of lecture and laboratory must take place in the modern language departments if real equality of opportunity with the scientific student is to be accorded the student of modern language. Intensive and co-ordinated courses in conversation and Realien, and much individual attention in writing courses must be provided, and the instructing force must be enlarged to meet this need. The task of inculcating at one and the same time, by two totally different methods of presentation, the knowledge of the representative literary monuments of a language, and the practical use of this language as a tool of expression, cannot be successfully performed. Either one side of the work or the other suffers. A compromise is inevitable. No matter how skillful and alert our modern language teachers may be in effecting this compromise—and necessity has developed in many a truly marvelous dexterity in manipulating the difficult situation—we shall never succeed in sending out students who are well prepared to teach until this reorganization and modernization takes place.

It may be that under the present circumstances the departments of German in the colleges will have an opportunity to demonstrate clearly the desirability of such a change. With the enforced reduction of the numbers they will be able to show the distinctly higher quality of attainment that is possible with fewer students per instructor, though even with the decided falling off in elections it can hardly be expected that real equality with scientific departments, in the apportionment of students to instructor, will be secured. * That in some unfortunate cases this opportunity will not be provided, and that the instructing force will be decreased as the elections drop, is amazing proof of the blindness of college executives to the antiquated and unfair conditions under which modern language departments are working, and to the increase of efficiency which a more liberal organization would mean.

*** The preference given in the college budgets to the departments of science is conspicuous. To quote the actual figures from one college where conditions are fairly typical: In the year 1916-7 the department of Chemistry had an average semester enrollment of 207 students, with an instructing force of ten. The department of German had in the same year an average semester enrollment of 340 students, with an instructing force of six. This number was reduced to five for the year 1917-8, though the department began the year with 301 students.**

Vassar College. *Florence G. Jenney.*

Der deutsche Unterricht und die deutsche Kunst.*

Von Prof. L. L. Straehr, Ph. D., Vassar College, Poughkeepsie, N. Y.

I.

Man hat mich gebeten, heute über die Realien im deutschen Unterricht zu Ihnen zu sprechen. Ich freute mich, dass es gerade dieses Gebiet war, worüber ich sprechen sollte; denn ich habe mich im Lauf der letzten Jahre beim Ausarbeiten der Lehrpläne für meine Sommerschule und für unser neues fünftes Jahr im Vassar College zur Ausbildung von deutschen Lehrerinnen ziemlich eingehend mit dieser Frage beschäftigt. Es war allerdings mehr vom Standpunkt des Lehrers aus, als von dem des Schülers; aber das ist vielleicht der wichtigste Standpunkt; denn das, was die Schüler in den vier Jahren des deutschen Unterrichts in der Mittelschule von deutschen Realien lernen sollen, scheint mir gar nicht so sehr die Frage eines systematischen Aufbaues zu sein, sondern viel mehr eine Frage der Vorbildung der Lehrer.

Die Schüler sollten natürlich die wichtigsten Gebirge, Flüsse und Städte kennen, ein paar Namen aus der deutschen Geschichte, das deutsche Geld, Mass und Gewicht in seiner einfachsten Form, und zwar soll die Kenntnis dieser Dinge zwanglos, scheinbar zufällig, aus dem Lesestoff gewonnen werden oder sie kann sich ebenso zwanglos den grammatischen Übungen anschliessen. So wird bei der Einprägung und Wiederholung der Zahlwörter eine Umrechnung von Geld, Mass und Gewicht vom amerikanischen in das deutsche sehr natürlich sein. Wenn eine Stadt, ein Fluss oder ein Gebirge in einer Geschichte vorkommt, wird es auf der grossen Wandkarte gezeigt und besprochen werden. Fast alle neueren Übungsbücher geben eine kleines Kapitel über Geographie mit einer Karte Deutschlands, was einen genügenden Anhalt für das zu Lernende gibt. Aber ausser diesem wenigen absolut Notwendigen gibt es noch so viel Mögliches. Beim Lesen der Geschichten kommen viele Dinge vor, die der Lehrer kennen und erklären muss, oder auch Dinge,, die er kennen muss, über die er aber in Weisheit schweigt. Gerade das in Weisheit Schweigen ist erst eine Errungenschaft gründlicher Vorbildung—der Lehrer, der seine spärlichen und gerade eben erst mühsam erworbenen Kenntnisse sofort an den Mann bringen will, beweist die Wahrheit des klassischen Wortes, dass ein bischen Wissen gefährlich ist.

Wir können die Realien leicht in einzelne Gebiete zerlegen; deutsche

* Paper read before the eighth annual meeting of the New York State Modern Language Association, held at Buffalo, N. Y., on November 29, 1916.

Geographie und Landeskunde,—deutsche Geschichte,—deutsche Kunst,—deutsche Verfassung und politisches Leben,—deutsches Schulwesen und andere staatliche Einrichtungen. — Das eine Gebiet greift in das andere über; das weiteste und wichtigste der Gebiete ist vielleicht die Geographie und Landeskunde. Dieses Gebiet will ich aber heute nicht herausgreifen, da ich darüber letztes Jahr bei der Versammlung der New England Modern Language Association gesprochen habe, und der Vortrag auch in der November-Nummer des Modern Language Journal gedruckt wurde.

Heute möchte ich über das Kapitel *„Deutsche Kunst in der Schule"* sprechen. Das klingt etwas anspruchsvoll und erfüllt vielleicht manche mit Schrecken. „Was, auch noch Kunst zu aller Geographie, Geschichte und andern Realien, die uns das Leben erschweren,—und in den 3 oder 4 Jahren der Mittelschule hat man kaum Zeit, die nötige Anzahl der Seiten für die schrecklichen College-Aufnahmeprüfungen zu lesen."

Nun ist es aber nicht so schlimm. Ich verstehe unter Kunst in der Schule keineswegs ein systematisches Studium der Kunstgeschichte, sondern ein Herausgreifen einzelner Bilder berühmter Meister, die gerade in irgend einer Weise nutzbringend und anregend beim Lesen gewisser Bücher und beim Besprechen gewisser Dinge sein können.

Für den Lehrer natürlich ist ein eingehenderes Studium von grösstem Nutzen; aber ich denke nicht daran zu verlangen, dass er alle Erscheinungen der deutschen Kunstepochen kennen sollte. Das Wichtigste ist, an einer kleinen Auswahl der besten Werke zu einem Genuss und dadurch zu einem Verständnis zu gelangen. Für diejenigen, die in Deutschland gewesen sind, wird es ein Wiederaufleben schöner Reiseerinnerungen sein, ein Zurückrufen geweihter Stunden, wo sie in den Tempeln der Kunst vor den grossen Meistern standen; und für diejenigen, die eine solche Reise noch vor sich haben, wird es die beste Vorbereitung sein, um dort nicht interesse- und urteilslos durch alle Gemäldegalerien zu laufen und schliesslich, mit dem Baedecker in der Hand und Verwirrung im Kopf, totmüde am Ausgang zusammenzusinken, ohne wirklich etwas gewonnen zu haben. Wer sich durch Ansehen der Bilder und durch gutgewählte Bücher vorbereitet hat, der wird vor den Bildern, die ihm durch Reproduktionen schon lieb und vertraut geworden sind, genussreiche, glückliche und nutzbringende Stunden verleben.

Eine der wichtigsten Aufgaben des Unterrichts scheint mir das Erwecken geistiger Interessen in der Schule zu sein. Wir bereiten unsere Schüler und Schülerinnen zum Kampf ums Dasein vor; aber das Dasein muss ihnen auch wirklich erkämpfenswert erscheinen, und im letzten Ende sind es doch nur geistige Interessen, die das Leben lebenswert machen. Der Kampf um des Kampfes willen verliert seinen Reiz und reibt die Kämpfenden auf; materieller Genuss und Besitz macht

stumpf und verliert seinen Reiz noch schneller als der Kampf, nur geistige Werte geben dem Leben Wert und erhalten uns frisch, und das Verständnis, die Freude an geistigen Interessen zu erwecken, scheint mir nicht nur Mittel, sondern auch Zweck des Unterrichts, der Erziehung zu sein. Unter diesen intellektuellen Werten scheint mir das Intersesse, das Verständnis für die Kunst ein sehr wichtiger Punkt und etwas, was noch nicht in alle Schulen eingedrungen ist. Kunst und Kunstverständnis soll keineswegs ein Sonderbesitz der bevorzugten Klassen, einer reichen, gebildeten Minderheit, sondern es soll ein Volksgut sein. Herder sagt, das die Poesie ihrem Ursprung nach, „eine Welt- und Völkergabe, nicht ein Privaterbteil einiger feiner und gebildeter Menschen" sei. Und ebenso ist es mit der Kunst. Dichter und Philosophen haben sie als Erlöser der Menschheit gepriesen, und ich bin überzeugt, dass der Schulunterricht etwas beitragen könnte zur Entwicklung eines gesunden Kunstsinnes.

Das Erwecken von solchen geistigen Interessen ist keineswegs auf den Unterricht in der englischen Muttersprache beschränkt; auch der fremdsprachliche Unterricht kann gerade so gut dazuhelfen; denn die alten Kulturländer, Deutschland, Frankreich, Spanien, Italien, haben auf dem Gebiet der Kunst natürlicher Weise mehr geleistet, als es Amerika bis jetzt hat tun können.

In der Erziehung kann es sich niemals um ein blosses Geniessen oder Geniessenlernen handeln; es muss hier immer die Selbsttätigkeit des Schülers angeregt werden. Bei Bildern, gerade so sehr wie bei Dichtwerken, wird der volle Genuss durch Arbeit erkauft; der volle Eindruck der Dichtung zeigt sich erst nach dem denkenden Durcharbeiten; bei einer fremden Literatur kommt noch eine weiteres Element der Arbeit, die Bewältigung der fremden Sprache hinzu; bei einem Bild wird durch ein eingehendes Betrachten der Einzelheiten und durch Verständnis für den Zusammenhang und die Bedeutung des Einzelnen für das Ganze das Gefühl für die Kunst allmählich zum Verständnis erhoben und geklärt werden. Dazu ist natürlich eine erziehende Unterweisung notwendig; aber ein Rest bleibt auch hier wie bei der Dichtung immer zu lösen: „Wenn Ihr's nicht fühlt, Ihr werdet's nicht erjagen."

Werfen wir einen raschen Blick auf die Entwicklung der deutschen Malerei. Wenn wir von den Nürnberger und Kölner Malerschulen im 15. Jahrhundert absehen, können wir von einer wirklich nationalen Kunst nur während der Reformation und dann wieder im 19. Jahrhundert sprechen. Albrecht Dürer (1471—1528) und Hans Holbein den Jüngeren (1497—1543) betrachtet man im allgemeinen als die Höhepunkte der altdeutschen Kunst. Es war zur Zeit des Humanismus und der Reformation. Aber diese Kunst konnte sich dann in ihrer Eigenart

nicht weiter entwickeln; denn bald kam der dreissigjährige Krieg, der jedem geistigen Leben ein Ende machte. Nachher ist alles öde, und das Wenige, was nach dem 30jährigen Krieg wieder zum Leben erwachte, beruht natürlich auf fremdländischen Vorbildern, und wie in der Literatur, so war auch in der Malerei der Zusammenhang mit der früheren Kunstweise ganz zerrissen. Erst im 19. Jahrhundert riefen Klassizismus und Romantik eine Neubelebung der Kunst hervor. Zwar standen die Klassizisten noch auf fremden Schultern, und auch die religiös-romantische Richtung der Nazarener (Cornelius, Overbeck, Veit, Schnorr von Carolsfeld) waren noch von der Antike und der italienischen Frührenaissance beeinflusst. Ihr grösster Vertreter, der Monumentalmaler Peter Cornelius (1783—1867), lehnte sich bewusst an Rafael und Michelangelo. In Riesengemälden hat er geschichtliche Stoffe und Ideen dargestellt, fast alle in einem farblosen Kartonstil. Unter den Werken dieser Maler sind für uns am interessantesten die Nibelungenfresken in der alten Residenz in München. Es sind 19 grosse Wandbilder von Schnorr von Carolsfeld, die er 1861 begonnen hatte.

Neben und nach den Nazarenern gab es eine Schule von Koloristen, denen die Schönheit der Farbe das höchste Ideal war. Ihr bester Vertreter war wohl Piloty und später Makart; aber auch sie stehen noch unter fremdem, französischem Einfluss.

Aber allmählich wurde die Malerei immer freier und selbständiger. Das sehen wir besonders bei Rethel, einem der grössten deutschen Maler, der die Fresken von Karl dem Grossen im Rathaus zu Aachen malte. Er war aber in seiner Eigenart und seiner Einfachheit und noch kaum gewürdigt. Mehr verstanden und geschätzt, schon in der eigenen Zeit, waren die zwei deutschesten Maler des 19. Jahrhunderts, Ludwig Richter und Moritz von Schwind. Beide erzählen in anmutigen Zeichnungen und Ölgemälden die Märchen und Sagen des deutschen Volkes; sie sind beide voll Gefühl, träumerisch, gemütlich, mit warmem Verständnis für die deutsche Natur, und von allen romantischen Malern sind sie wohl die populärsten und verständlichsten.

Allmählich wurde diese romantische Richtung in der Malerei etwas realistischer und trug immer mehr dem oberflächlichen, seichten Geschmack des grossen Publikums Rechnung. Maler wie Defregger (geboren 1835), Knaus, Vautier, erzählen hübsche, bunte Geschichten aus gegenwärtigen und vergangenen Tagen. Sie geben gute Darstellungen von Volkstypen und Charakteren, und da sie das zeitgemässe Kostüm und Gerät genau studierten, haben sie doch auch einen kulturgeschichtlichen Wert und sind gerade deshalb für uns interessant.

Die Cornelianer wollten nur Ideen in Riesenbildern darstellen, unter Verzicht auf die Farbe. Ihre Nachfolger erstrebten die Schönheit des

Kolorits, und die Epigonen lebten von den Brosamen, die von der Meister Tische fielen. Nun kam der Umschwung, und die neue naturalistisch-realistische Schule begann ihren Siegeszug. Man ging zur alten Lehrmeisterin Natur zurück; man ging hinaus in das freie Feld und entdeckte die Natur wieder in ihrem Sonnenglanz und ihrer Farbenpracht. Gewöhnlich bezeichnet man diese neue Richtung als die realistische und naturalistische, aber dieser Ausdruck, wie viele andere Namen für Klassifizierungen in Kunst und Literatur, ist nicht genau zutreffend; denn in der Art der Wiedergabe der Natur war die künstlerische Idee und Auffassung entschieden mitbestimmend. Die Kunstwerke sind keine photographischen Niederschriften; die Natur ist durch ein Temperament gesehen, und bei allem Wirklichkeitssinn stehen die Werke weit über dem Wirklichkeitsbild. Die Anfänge dieser neuen Kunst liegen zwischen 1870 und 1880. Adolf Menzel (geboren 1814) und Wilhelm Leibl (geboren 1844) bilden den Übergang. Fritz von Uhde (1848—1911) und Max Liebermann (1847) sind die Eckpfeiler, auf denen die moderne Malerei, die Sezessionskunst ruht, und um sie schaaren sich Kuehl, Trübner, Scarbina, Dettmann und viele andere. Das Moderne in Uhdes und Liebermanns Bildern liegt in der Technik sowie in dem Inhalt. Beide wollen Licht malen, so dass alles hell und licht erscheint. Da in der Natur jeder Ton von der allgemeinen Helligkeit bestrahlt wird, so gibt es in ihren Werken auch weder ein absolutes Schwarz noch ein absolutes Weiss, wie es die Alten oft malten. Und was früher im Inhalt als trivial und unmalerisch angesehen wurde, das Leben der Arbeiter, der mittleren und unteren Klassen, ist diesen Malern interessant und der Darstellung wert. Uhde hat, wie Hauptmann in der Literatur, das Mitleid unserer Zeit für die Armen mitgemalt, und Menzel hat in seinem Eisenwalzwerk das hohe Lied der Arbeit gesungen.

Neben dieser Schule steht eine zweite Gruppe von Malern, welche ganz vom Innerlich Erschauten ausgehen, und diese Neuidealisten haben eine romantische Phantasiekunst erschaffen, die seit den Tagen der Romantik eigentlich nie ganz geruht hat. Diese Malerpoeten stellen dichterische und philosophische Träume dar; von der Wirklichkeit borgen sie nur Licht und Farben; sie malen ganz von innerlichen Vorstellungen aus, und es entstehen Welten und Dinge, die sich nie und nimmer begeben haben. Der grösste Vertreter dieser Richtung und einer der grössten Maler, die je gelebt haben, ist der Schweizer Arnold Böcklin (1827—1904), und um ihn schaaren sich Anselm Feuerbach (1829—1890), Franz Stuck (geboren 1863), Max Klinger (geboren 1857), Hans Thoma (geboren 1839) und viele andere.

Wir stehen nun vor der Frage, welche Maler, welche Bilder sind besonders geeignet, als Illustrationen zum deutschen Unterricht zu die-

nen? Gewiss alle diejenigen, die in schöner vollendeter Form deutsches Leben und deutsche Landschaft zeigen, Illustrationen der deutschen Märchen, Sagen und Geschichte, also Dürer, Richter, Schwind, Leibl, Uhde, Böcklin und andere, ein grosses Gebiet, aus dem ich heute Weniges herausgreifen kann; und ich werde mich auf solche Bilder beschränken, die leicht verständlich, billig und leicht zu beschaffen, die also jeder Schule, jedem Lehrer und jeder Lehrerin zugänglich sind.

Solche Künstlerbilder sind für den Unterricht natürlich viel wertvoller als Photographien, da die photographische Aufnahme nie das Wichtige vom Unwichtigen scheidet und uns nur selten eine gute Perspektive der Landschaft gibt. Und gerade weil diese Künstlerbilder Idealbilder und nicht Abschriften der Natur sind, haben sie bleibenden Wert; denn das Künstlerauge sieht das Dauernde und Schöne in der Natur und im Menschenleben und kann es von dem Zufälligen und Augenblicklichen scheiden.

Vergleichen wir ein Ölgemälde eines Menschen mit einer Photographie; nach wenigen Jahren erscheint uns die Photographie grotesk und altmodisch, während das Ölbild eines guten Malers stets die wichtigen Züge zeigen wird, die durch Generationen hindurch die Familie charakterisiert haben.

So ist es mit den Landschaftsbildern. Die Künstlerlandschaft ist eine Stimmungslandschaft, ein Gedicht, ein inneres Erlebnis, das uns das Ewigwahre, Bleibende, das Charakteristische gibt. Nehmen wir z. B. das bekannte Bild *„Burg Plauen"* von Schulze-Naumburg. Diese Burg mit dem Thüringer Hintergrund steht nirgends in Wirklichkeit, und doch ist es das beste Charakterbild der burgenreichen Thüringer Landschaft. Der Maler Schulze-Naumburg erzählt uns selbst, dass er auf einer Reise durch Thüringen in flüchtigen Skizzen die Stimmung festhielt und dass er den Stoff nachher frei aus der Phantasie gestaltete.

(Schluss folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Fünfte Jahresversammlung der Wisconsin Association of Modern Foreign Language Teachers.

An zwei unvergleichlich schönen Maitagen des Jahres 1914 hatten sich die Mitglieder des Wisconsiner Verbandes der neusprachlichen Lehrer zur ersten Tagung in Madison zusammengefunden. Wer diesmal jener ersten Versammlung gedachte, den konnten wohl Gefühle der Wehmut über die Vergänglichkeit alles Irdischen beschleichen. Schon äusserlich trat dieser Unterschied scharf hervor in der Zahl der Besucher. 1914 eine solche Menge, dass die Versammlungsräume sie kaum fassten; diesmal kaum ein Drittel so viele.

Und zwar fehlten diesmal manche wohlbekannte Gestalten! Noch mehr aber zeigte sich der Unterschied im Geiste der beiden Versammlungen: damals die helle Arbeitsfreude und die Schaffenslust einer fast übermütigen Schar, die sich am liebsten gleich auf das Bäumeausreissen geworfen hätte; diesmal — nein, nicht die müde Resignation, aber doch der gehaltene Ernst eines kleinen Häufleins, das sich entschlossen hat zu retten, was noch zu retten ist, und bei dem schon der eine oder der andere zweifelt, ob es überhaupt noch etwas zu retten gibt. Wir wissen ja alle, wie es gekommen ist, und kein Zeitungsblatt, also auch kein Berichterstatter braucht es uns zu melden, was wir schaudernd selbst erlebt.

Ich selbst bin keiner von denen, die da meinen, es sei verlorene Liebesmühe, noch retten zu wollen, und ich bin glücklicherweise auch so veranlagt, dass ich fest darauf baue, dass, selbst wenn das Alte stürzt und die Zeit sich ändert, neues Leben aus den Ruinen blühen wird. Vielleicht mag auch der oder jener Kollege aus der romanischen Abteilung unseres Verbandes zu meinen Ausführungen ungläubig den Kopf schütteln, — denn steht jetzt nicht seine Ernte in vollen Halmen? Ist der Hagel, der die Hoffnungen seines Nachbars vernichtet hat, nicht an seinem Felde vorübergegangen? Aber der Verständige weiss und fühlt, dass in demselben Wetterwinkel, aus dem der Sturm für unsere Ernte hervorbrach, noch andere unheilschwere Wolken lauern, — und, um ganz modern und praktisch zu reden, das einzig Richtige ist doch wohl Versicherung gegen solchen Wetterschaden auf Gegenseitigkeit!

Die Versammlung wurde am Freitag dem 10. Mai nachmittags um halb drei von dem Vorsitzenden, Professor Barry Cerf von der romanischen Abteilung der Staatsuniversität, mit einer allgemeinen Sitzung eröffnet. Der Ausschuss für die Ausbildung der neusprachlichen Lehrer erstattete duch seinen Vorsitzenden, Professor C. E. Young von Beloit College, einen vorläufigen Bericht über seine Tätigkeit im Sammeln von Erkundigungen über die hierin gestellten Anforderungen bei den zuständigen Behörden anderer Staaten, woraus hervorging, dass nur zwei Staaten, Californien und New York, Wisconsin voraus sind: Californien verlangt ein weiteres Jahr beruflicher Vorbereitung, New York ein besonderes Examen. Mündliche Prüfungen auf Beherrschung der Sprache hin werden soweit nirgends verlangt; doch werden in New York die Lehrer im ersten Jahre ihrer Tätigkeit daraufhin inspiziert. Die schriftlichen Prüfungen sind hier durchaus in der Fremdsprache. Der Bericht des Ausschusses wurde gutgeheissen und der Ausschuss angewiesen, seine Tätigkeit fortzusetzen.

Der erste Vortrag der allgemeinen Sitzung war der von Herrn A. W. Aron über *Relative Accomplishments of Beginners in a Modern Language in Two Years of High School and in One Year of College.* Die Gründe, weswegen das College tatsächlich in einem Jahre dieselben Erfolge im fremdsprachlichen Unterricht erzielt wie die Mittelschule in zweien, liegen nach den Ausführungen des Vortragenden einmal in dem Umstand, dass auf den guten Universitäten und Colleges die Untauglichen im ersten Jahre bereits viel schärfer ausgeschieden werden als in der Mittelschule, sodann in den höheren Anforderungen an die Vorbereitung der Lernenden (zwei Stunden für jede Lektion in der Universität, vierzig Minuten in der Mittelschule), endlich aber in der grösseren geistigen Reife der Universitätsstudenten, die entgegen der landläufigen Ansicht auch noch in höherem Alter bei der Spracherlernung eine treffliche Stütze bietet. Von den daran geknüpften Vorschlägen des Vor-

tragenden sei hier besonders der genannt, dass der Mittelschullehrer hervorragend befähigte und vorbereitete Schüler beim Übergang zum College namhaft machen möchte. Von der Diskussion des Vortrages, an der sich eine ganze Anzahl der Anwesenden beteiligten, sei nur die Befürwortung der Einheitlichkeit von Proben und Prüfungen namentlich hinsichtlich des Wortschatzes erwähnt, um den Umfang des jeweils Erreichten festzustellen.

Eine ausserordentlich tüchtige, wertvolle und anregende Arbeit legte der Schriftwart des Verbandes, Professor J. D. Deihl, vor über das Thema *Choosing a Modern Language Beginning Text.* Die Ausführungen sind entstanden aus systematischen Untersuchungen in dem von dem Vortragenden an der Universität gegebenen Lehrerkursus sowie aus dem Wunsche, jungen Lehrern zur Wahl eines Textbuches die richtigen Grundsätze an die Hand zu geben; wertvolle Beiträge lieferte ihm ausserdem seine mehrjährige Beschäftigung als Rezensent. Ich halte es für angezeigt, das in mimeographierter Form den Besuchern in die Hand gegebene Blatt, das die bei der Auswahl einer Grammatik zu berücksichtigenden Punkte enthält, hier im Wortlaut wiederzugeben:

„(1) The age of the pupils, the length of the course and the ability of the teacher must here, as in the choice of a method, be the first consideration.

(2) Plan of presentation: inductive or deductive, i. e. does the illustrative text precede or follow the formal grammar statement; percentage of direct principle?

(3) Reading material: is there enough of it; does it combine naturalness of style with abundant illustrations of grammar; is it narrative, descriptive or dialogue; has it enough national character both in form and spirit; is it easy enough and suited in content to the pupils' minds; is an additional reading text necessary or desirable?

(4) Exercises: are they abundant and varied, something besides sentences for translation and retranslation; can some of them easily be omitted if desirable; do they suggest possible additional exercises; are directions given in German or English?

(5) Grammar statements: German or English; clear and concise, dealing only with fundamentals, leaving non-essentials for a reference section or omitting them entirely; index; possibility of use as reference in long course; use of comparison with English; is the terminology free from freakish changes; order of topics; treatment unified within each lesson, or broken up into too many fragments; is there a good reference list of strong verbs?

(6) Vocabulary; above or below average of 1200–1500 words; commonness of words; cognates; good as starting point for both oral practice and reading of literature?

(7) Miscellaneous: Length and number of lessons, possibility of completion in time available; place and arrangement of special vocabularies, do they aid pupil to think or not; is sufficient accurate help given on pronunciation and orthography; pictures, well reproduced and of interesting content; has the book unnecessary frills, adding bulk and expense, such as historical treatment; is there a map; good printing and attractive binding; price?"

Auch die Punkte des ebenso vorgelegten *Grammar Score Sheet* wird es sich verlohnen hier ganz wiederzugeben: „Name of book; college or high

school grade; additional reading material necessary? % direct principle on 100% basis; illustrative reading material 20%; exercises 30%; statements of grammar 15%; vocabulary 10%; length in relation to course 7%; logic and clearness of arrangement 8%; treatment of pronunciation 5%; illustrations, make-up, price 5%; total 100%; rank; remarks."

Die von den Verlagshäusern so oft als Beweis für die Güte eines Buches angeführte *„state adoption"* verwarf der Vortragende auf Grund seiner Untersuchungen völlig, wie sie denn jeder Einsichtige als unrichtig missbilligen wird. Not tut in jedem Einzelfalle vorsichtige Abwägung aller Faktoren, die bei der Wahl eines Buches mitsprechen. Es wäre sehr zu wünschen, dass die von Professor Deihl geführten Untersuchungen, an denen sich auch seine Lehrerklassen beteiligten, gegebenenfalls von einem Ausschuss nachgeprüft und begutachtet als Kanon der Lehrerschaft im Druck zugänglich gemacht würden. Ob den Verlagshäusern damit gedient wäre, müsste eine Frage von untergeordneter Bedeutung sein.

Der Abend des ersten Versammlungstages vereinigte die Teilnehmer und eine Anzahl Freunde zu einem zwanglosen Mahle in Lathrop Hall. Daran schloss sich ein gesellschaftliches Beisammensein in den Empfangsräumen des Gebäudes mit Stegreifreden ernster und heiterer Art.

Der Samstag Vormittag war grösstenteils den Spezialversammlungen der deutschen und der romanischen Gruppe vorbehalten. Dort führte an Stelle der am Erscheinen verhinderten Frl. Elizabeth Waters Direktor Griebsch vom Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar, hier Professor Cerf den Vorsitz. Die Gegenstände der Diskussion waren in beiden Gruppen dieselben: (I) *Special Application of the Principles of Choosing a Beginning Text, in Connection with a Text Book Exhibit;* Leiter der Diskussion für Deutsch Professor J. L. Kind, für Romanisch Professor Young; (II) *Helpful Devices for Overcoming Difficulties in Pronunciation;* Leiter für Deutsch Herr H. C. Martens-Milwaukee, für Romanisch Frl. Laura Johnson-Madison; (III) *Oral and Written Reproduction Exercises in the Early Stages of the Work;* Leiter Frl. Marsh-Eau Claire und Frau Jillson-Fond du Lac. Die Vorträge—Referent besuchte nur die deutsche Sektion—waren entsprechend der knapp bemessenen Zeit natürlich nur kurz und sollten mehr zur Anregung und zum Gedankenaustausch dienen; es ist unnötig zu sagen, dass sie mehr als das hielten. Auf einzelnes einzugehen verbietet der Raum.

Die letzte halbe Stunde brachte dann nochmals eine allgemeine Sitzung und eine Ansprache der für nächstes Jahr gewählten Vorsitzenden Frl. Charlotte Wood-Whitewater über das Thema, das den Kern der nächstjährigen Verhandlungen bilden soll: *Applying Progressive Educational Ideas to Modern Language Instruction: Measurements; Supervised Study; Socialized Recitation.* Auf Grund der sehr interressanten Bemerkungen von Frl. Wood werden anregende Erörterungen und Ansprachen zu erwarten sein.

In Anbetracht der Zeitumstände schien es geraten, die nächste Jahresversammlung ebenfalls wieder in Madison abzuhalten.

Zum Schluss sei erwähnt, dass sich auf Antrag von Herrn C. H. Bachhuber-Port Washington die deutsche Sektion des Wisconsiner Verbandes der von Professor Hohlfeld in Chicago eingebrachten patriotischen Resolution einstimmig anschloss, die unsere Lehrer in dem über die Chicagoer Tagung von Professor Kind im Maiheft gegebenen Bericht finden.

University of Wisconsin. *Edwin C. Roedder.*

II. Alumnenecke.

In dem *diesjährigen Jahrbuch* der Seminaristen werden fünfzehn Seiten den Alumnen gewidmet; ausserdem enthält das Buch noch viel Interessantes. Es wird um die Mitte dieses Monats erscheinen, der Preis beträgt nur einen Dollar. Bestellungen sind sehr willkommen.

Herr Jeddeloh ist eingezogen worden. Unsere besten Wünsche begleiten ihn.

Am 24. Mai veranstalteten die Seminaristen *eine Abendunterhaltung*, die äusserst erfolgreich und sehr gut besucht war. Aufgeführt wurden zwei kurze Lustspiele in deutscher Sprache: „Ihr Doktor" von Rosee und „Ein Knopf" von Rosen. Eine englische Operette, „The College Girl and the Milkmaid" bildete den Schluss des Abends. Eine wahre Glanznummer war das lustige Singspiel von Herrn Professor Kramer und Frl. Lucy Hempe, „Die missglückte Gardinenpredigt." Viele Alumnen haben diesen schönen Abend mitgenossen.

Am 11. Juni versammelt sich der Alumnenverein, um *Vorkehrungen für das Bankett* zu treffen, auch sollen sonstige geschäftliche Sachen erledigt werden. Der Verein hat über 110 Mitglieder und ist jetzt imstande, eine Seminaraktie zu kaufen. Beim Bankett hoffen wir, eine grosse Anzahl früherer Schüler zu sehen. Es wird ohne Zweifel ein schöner Abend werden.

III. Umschau.

Lehrerseminar. — Die Jahresarbeit des Seminars *geht ihrem Ende* entgegen. In der Woche des 20. Mai fand *die schriftliche Prüfung* der Abiturientenklasse statt. Für die beiden vorgeschriebenen Aufsätze waren die folgenden Themen von der Prüfungskommission ausgewählt: „Was habe ich für die Erziehung meiner Schulkinder aus Rousseaus „Emil" gelernt?" „How can we Americanize the Immigrant?" Ausser diesen Aufsätzen lieferten die Abiturienten schriftliche Prüfungsarbeiten in deutscher und englischer Literatur und in den Naturwissenschaften. *Die Lehrproben* wurden am 10. und 11. Juni in den Klassen der Musterschule des Seminars abgehalten. *Die Schlussfeier des Seminars* findet am Donnerstag, den 20. Juni, statt. Die Ansprache an die Abiturienten wird Herr Professor A. R. Hohlfeld, Staatsuniversität von Wisconsin, halten.

Am Sonntag, den 12. Mai, verschied nach langem Krankenlager *Dr. Louis Frank* von Milwaukee. Er bekleidete viele Jahre das Amt des Präsidenten des Seminar-Verwaltungsrates. Auch sonst stand er allen deutschamerikanischen Bestrebungen, die darauf hinzielten, das Gute und Grosse, das aus dem deutschen Volkscharakter und aus den Errungenschaften des deutschen Stammes unserm Lande erhalten bleiben sollte, zu pflegen, sympatisch gegenüber und nahm an ihnen aktiven Anteil.

Selbst nach den verschiedensten Richtungen aussergewöhnlich begabt, betätigte er sich auch schriftstellerisch in hervorragender Weise. Die Geschichte seiner Familie seit ihrer Einwanderung in Amerika gibt ein intimes Kleinbild des Pionierlebens der Deutschen im Lande. Ebenso ist seine Geschichte der Ärzte Milwaukees von hervorragendem Werte für de Geschichte der medizinischen Wissenschaft in Amerika. Auch poetisch begabt, verfasste er zahlreiche Gedichte in der deutschen und englischen Sprache, die sich zum Teil weit über Gelegenheitsprodukte erheben. Die Musik war das Gebiet, dem er seine freie Zeit widmete. Sein Haus war nicht nur der Sammelpunkt der musikalischen Kreise der Stadt, sondern er stand auch dem grössten Musikkonservatorium Milwaukees als Präsident vor und förderte nach Kräften jede musikalische Bestrebung der Stadt. Der Musikverein, die älteste deutsche Vereinigung Milwaukees, zählt die Periode, in der Dr. Frank als Präsident ihm vorstand, zu den erfolgreichsten seiner 68jährigen Geschichte. Vor allem aber verehrten wir in Dr. Frank den aufrichtigen treuen Freund und Mitarbeiter, einen Mann, an dem kein Falsch war. Durch sein Leben ist das Leben vieler bereichert worden. Ehre seinem Andenken!

Der Schulverein der *Musterschule des Seminars* hielt es im Interesse der Schule für geraten, den Namen der Anstalt „German-English Academy" fallen zu lassen und ihn durch „*Milwaukee University School*" zu ersetzen.

Mt Schluss dieses Schuljahres wird *Herr Dr. H. H. Fick*, langjähriger Leiter des deutschen Unterrichts in Cincinnati seine Stellung niederlegen. Fünfzig Jahre lang war Dr. Fick an den Cincinnatier Schulen tätig, als Deutschlehrer, als Leiter des Zeichenunterrichts, als englischer Oberlehrer und seit 1903 als Vorsteher des deutschen Unterrichts, welche Posten er mit ausserordentlichem Erfolg versah. Auch als deutschamerikanischer Dichter nimmt er eine hervorragende Stellung ein. Dr. Fick war einer der Gründer des Lehrerbundes, hat für das Lehrerseminar stets ein reges Interesse gezeigt und ist seit Jahren Mitglied der Prüfungskommission und des Verwaltungsrates. Herr Dr. Condon, der Superintendent der Cincinnatier Schulen, hat Herrn Dr. Fick zur Pensionierung vorgeschlagen, die dem verdienten Schulmann gewährt worden ist. Wir wünschen Herrn Dr. Fick alles Glück auf seinen ferneren Lebensweg.

Im Staate Minnesota dürfen *nur amerikanische Bürger als Lehrer* angestellt werden, sei es an Staats-, Privat- oder Kirchenschulen.

Herrn Deihls interessanter Vortrag vor der Vereinigung fremdsprachlicher Lehrer des Staates Wisconsin über die Auswahl eines Anfangsbuches ist nun in der Mainummer des „*Modern Language Journal*" erschienen. Diese Nummer enthält auch eine anregende Arbeit von Herrn Prof. Bagster-Collins über die Aneignung eines Vokabulars in der fremden Sprache.

Die Versammlung der N. E. A. findet in diesem Jahre in Pittsburgh statt, und zwar vom 29. Juni bis zum 6. Juli.

Die *deutsche Bühne in Milwaukee* wird doch weiterbestehen. Die Garantiegesellschaft hat sich neu organisiert und den Vorschlag zur Auflösung des Theaters in Wiedererwägung gezogen. Die neue Spielzeit soll im September eröffnet werden.

Ein *Mangel an Lehrern* wird im ganzen Lande fühlbar. Viele Lehrer gehen in andere Arbeitszweige über, auch dort, wo ihnen Gehaltserhöhungen versprochen werden. Fast überall im Lande werden Zuschüsse für die Lehrer von 5 bis 50% und sogar darüber ausgesetzt. Mount Vernon im Staate New York hat das Gehalt der Elementarlehrer von $1200 auf $1340 erhöht, das der High-School-Lehrer von $1600 auf $1800. In Sidney, New York, hören 16 aus 18 Lehrern auf, da ein Zuschuss von $30 ihnen als ungenügend erschien.

Die „*Rockefeller Foundation*" gibt ein Büchlein heraus, das einen interessanten Überblick über die verschiedenen Zweige ihrer Tätigkeit für das Jahr 1917 gibt. Über zwanzig Millionen Dollars wurden bewilligt, davon fünf Millionen für das amerikanische Rote Kreuz. Die Stiftung, so heisst es, will der ganzen Menschheit dienen. „When at last peace comes, it cannot quickly bring universal confidence and good-will. There may be years of suspicion and bitterness, of misunderstanding and recrimination; there is sure to be keen industrial and commercial competition. Is it too much to hope that such work as the Foundation is doing in many parts of the world may tend at least to emphasize the common interests of mankind in turning science from the destruction to the healing and the happiness of men?"

Aus mehreren Orten stammt die Nachricht, dass sich *Lehrer in diesem Sommer industriell betätigen wollen*, um dem Mangel an Arbeitern abzuhelfen. Hiergegen nimmt aber ein Schulblatt „The Saratogian" Stellung mit der Begründung, dass der Lehrer Erholung und Ruhe brauche, damit er sich die nötigen Kräfte sammle, um erfolgreich die Arbeit des nächsten Schuljahres weiterzuführen. Der Mangel an Lehrern sei heute sehr empfindlich, Ersatzkräfte seien fast nirgends vorhanden, deshalb müsse der Lehrer ganz besonders auf seine Gesundheit achten. An einem Tag im letzten Winter fehlten in einer grossen New Yorker Schule krankheitshalber 52 Lehrkräfte, was grosse Unordnung verursachte.

„What a teacher needs most in summer is out-doors and association with people who do not think in set terms. To subject herself to the grind of a big office or munition factory shows bad judgment, to say the least. It is essential that she conserve her strength and build up more

She should devote herself to cutting down her absence rate, and to putting by a reserve which will enable her to take extra classwork if necessary. That's her job. There will be plenty of out-door work ths summer, too."

Am 14. Mai hat der Philadelphia Schulrat auf Grund zahlreicher Bittschriften den Beschluss gefasst, *den deutschen Unterricht aus dem Studienplan* der städtischen High Schools zu entfernen.

Die *Oxford-Unversität* in England hatte 1914 2,069 Studenten; die Zahl nahm aber in den folgenden Jahren rasch ab und betrug resp. 1030, 516,-434 und im Jahre 1918 nur 300. *Cambridge* hatte 3678 Studenten vor dem Kriege und hat jetzt weniger als 400.

Herr Wiliam L. Ettinger, *der neuerwählte Schulleiter der Stadt New York*, gibt bekannt, dass er bestrebt sein werde, den Schülern „a sound elementary education" zu geben, vor allem aber eine volle Beherrschung der Muttersprache. Eine wichtige Stelle soll die Berufsbildung erhalten. Herr Ettinger ist auf sechs Jahre ernannt mit einem jährlichem Gehalt von $10,000.

„Moral Values in Secondary Education" lautet der Titel eines Bulletin des Erziehungsamtes in Washington, in dem auch das Studium der modernen Sprachen von diesem Standpunkt aus beurteilt wird.

„The study of foreign languages gives the opportunity to enter appreciatively into the lives and aspirations of people who are unlike us. It is not sufficient that we respect foreign nationalities simply for their points of likeness to ourselves. Each nation has its unique contributions to make toward perfecting the general type. Respect for others, therefore, on the ground of their very difference from ourselves is quite as essential as the recognition of broad underlying similarities.

In the daily exercises in translation much should be made of the responsibility for reporting correctly what another person says or writes. It ought to be easy to make pupils see the mischief in loose or inaccurate reproduction of the statements of other persons, e. g., gossip, rumor, or distorted versions of the truth. The lesson in translation should remind the pupils of the need of rendering accurately not simply the letter of another's utterance, but the spirit."

Was über die ethischen Werte der Lteratur gesagt wird, gilt natürlich auch, heisst es, für die Fremdsprachen.

In Genf wurde am 1. Mai eine *Frauenhochschule* eröffnet.

Am 29. April beging die Universität Zürich ihr *85. Stiftungsfest.*

Nach einer Ankündigung des Emergency Council of Education haben die französischen Universitäten die Offerte von *100 Freistellen für Französinnen* an amerikanischen Universitäten und Colleges angenommen. In seinem Annahmetelegram erklärt der französische Unterrichtsminister, dass bereits zahlreiche Bewerbungen vorliegen.

Schulkommissär Niron von Summit, New York, bemuhte sich *vergeblich*, so berichtet die N. Y. Staatszeitung, *den Unterricht der deutschen Sprache* aus den Schulen des Ortes zu *verbannen*. Keines der anderen Mitglieder des Schulrats wollte jedoch die von ihm eingereichte Resolution unterstützen. Es war die Ansicht des Schulkommissärs Morgan, dass es die Pflicht des Schulrats sei, den Schülern, die Deutsch lernen, Gelegenheit zu geben, dieses Studium fortzusetzen.

Einen bemerkenswerten Artikel des Herrn Paul Hildebrandt über *die gegenwärtigen Schulverhältnisse in Deutschland*, der am 23. Januar 1918 in der Berliner Vossischen Zeitung erschien, hat das Erziehungsamt in Washington in englischer Übersetzung veröffentlicht. Diese Veröffentlichung lautet wie folgt:

„After reciting the early enthusiasm of German youth for the war, and their activities in behalf of war measures, the article continues:

The sixth grade (sexta) pupils of 1914 are now about to be promoted to the upper third. They have become accustomed to the war. Who can wonder then that now in the fourth year of war our children exhibit signs of change? Too many of the restraints have been removed which should shape their development;—the loosening of family ties, the father at the front, the mother

employed away from home, and in the lower ranks of society doing the work of men; the omission of school discipline. Of the teachers of the Berlin public schools, for instance, two-thirds have gone into the army. The remainder are overworked. Dropping class periods, or combining classes together are the order of the day. In the higher schools half of the teachers are in the army. Furthermore, standards in the higher institutions of learning have gradually been lowered until the final examination has been pushed back fully two classes. All these conditions have influenced our students and have weakened their persistence, since they see that they can attain a scholastic standing without effort that formerly demanded the severest application.

Young people follow the law of their nature. They are guided by the impressions of the moment and they cannot permanently resist them. In addition, as time went on, especially in case of the students of higher institutions, and particularly in the towns, the hardship of inadequate nourishment appeared. It is the unanimous judgment of medical specialists that the children of the middle classes suffered most in this respect. General attention was attracted to the fact that the children were less sensitive to reproof, that they paid no more attention to threats, because the school authorities had directed that they should be treated with every leniency, and since promotions no longer represented any definite standard of accomplishment. This special consideration for the children was most obvious in the schools of the large cities. Was not harvest work and the country vacation necessary to maintain the health of the coming generation, and was it not necessary for a great many to be set back in their studies so that they required repeated concessions to maintain their rank and thereby continually lower scholastic standards of their classes?

That spirit of voluntary service which at the beginning of the war revealed itself in its fairest aspect has now disappeared. Everywhere we hear lamentations over the increasing distaste shown for military service. Pupils have their struggles. Shall they take advantage of the opportunity to leave school with a half-completed education, or shall they avoid placing themselves in a position where they will have to enlist for their country? What an unhappy indecision even for the best of them, those who really think about the matter!

Furthermore, in these ranks of society which are less influenced by tradition, discipline, and education, we find increasing violations of the law. At the first this manifested itself merely in an increase of theft. More recently it has taken a decided turn toward personal assault. It is true, the latter are still negligible in proportion to the total number of juvenile offences, but they are increasing every year. Already the number of violent crimes commttted by youths in the city of Berlin is more than three times the number reported in 1914.

Thus, dark shadows are falling over the brilliant picture of 1914. Every disciplinary influence, every effort of the still fundamentally sound German nation must be exerted to oppose this tendency, and to lead the children back to the path of rectitude."

Bücherbesprechungen.

Ährenlese. A German Reader with Practical Exercises, by *H. C. Bierwirth* (Associate Professor in Harvard University) and *A. H. Herrick* (Instructor, ibid.). Boston, New York, and Chicago, D. C. Heath & Company, (1918). V+284 pp. Cloth, $1.00.

Es ist erfreulich, dass bei den jetzigen Zeitläuften ein Buch wie das hier angezeigte herauskommen kann, und es gebührt ihm ein herzliches Glückauf auf den Weg. Die Auswahl der 21 Lesestücke ist mit ungewöhnlichem Geschmack getroffen; nur das erste von „der Fliege, die in die Schule ging", zu dem auch kein Verfasser angegeben ist, fällt in Ton und Stil aus den übrigen heraus und wäre wohl besser weggelassen worden. Unter den andern ist Rudolf Baumbach und Heinrich Seidel mit je zwei, Ludwig Bechsteins Märchenbuch mit drei

Nummern vertreten. Da mehrere recht hübsche ganzseitige Bilder den Text unterbrechen, kommen auf jedes Stück im Durchschnitt vier bis fünf Seiten. Den Inhalt bilden Märchen, Sagen, Genrebilder und gemütvolle Erzählungen im Volkston, und es sei eigens hervorgehoben, dass das Buch nichts enthält, was zu diesen bewegten Zeiten irgendwie falsch ausgelegt werden könnte. Die Anordnung schreitet geschickt vom Leichteren zum Schwereren fort. Die Übungen umfassen 37 Seiten und bringen jeweils unter A deutsche Fragen und unter B eine Anzahl englischer Sätze zur Rückübersetzung, die in der Regel den Text kurz zusammenfassen. Soweit ich sie geprüft habe, sind Fragen wie Sätze mit pädagogischem Geschick ausgearbeitet und ausserordentlich zweckdienlich. Sehr ausführlich—140 Seiten—ist das Vokabular. Sein Umfang geht zum Teil darauf zurück, dass die Herausgeber auf Anmerkungen verzichtet und das Nötige hier untergebracht haben. Mit einer hervorstechenden Eigenschaft des Vokabulars jedoch kann ich mich durchaus nicht einverstanden erklären, und das sind die Längen- und Kürzenbezeichnungen, besonders in den Fremdwörtern. Welcher Deutsche spricht Kreatur mit drei langen Silben oder die beiden *e* in Petroleum lang? wer dehnt *u* und *i* in musikalisch und Musikant? oder die beiden ersten Silben in Aprikose, oder gar die ersten vier in Legitimationspapier? (Warum dann nicht auch langes *a* in Papier?) wer spricht zuletzt, zusammen, zulieb mit langem *u*? Wozu ist es nötig, in Küche und Flamme die Kürze der Haupttonsilbe zu bezeichnen? Usw! Schreibt etwa die Bühnenaussprache alle diese Längen vor? Dann muss mir der Schauspieler, der sich danach richtet, vom königlichen Schauspielhaus bis herunter zur greulichsten Schmiere, erst noch vorkommen. — Doch verweilen wir nicht zu ungebührlich lange bei einer Nebensache, die sich im lebendigen Gebrauch meist von selber einrenkt. Als Ganzes ist inhaltlich und in Ausstattung — Druck, Papier, Einband — die „Ährenlese" vorzüglich und stellt dem neuen fremdsprachlichen Redakteur der Firma als wohl das erste Buch, das vollständig unter seiner Ägide herausgekommen ist, ein schönes Zeugnis aus, dem die Zukunft hoffentlich noch viele ähnliche anreihen wird.

An den Ufern des Rheins. Vom Bodensee bis zu den Niederlanden. Edited by *Philip Schuyler Allen* (Associate Professor of German Literature in the University of Chicago). New York, Henry Holt & Co. (1917). 258 pp. Cloth, $1.00.

Das Titelblatt sagt *edited*, ein Vorwort oder eine sostige Bemerkung, die über die Herkunft des Textes Aufschluss gäbe, ist nicht da. Ich nehme an, dass der Text einem deutschen Prachtwerke— es gibt eines mit diesem Titel — entnommen ist. Wenn die mancherlei Druck- und Interpunktionsfehler, die hier nicht aufgezählt werden können, schon in diesem stehen, so hätten sie nicht schlankweg mit übernommen werden sollen; und auf alle Fälle musste der Herausgeber grammatische und stilistische Flüchtigkeitsfehler ausmerzen, wie es die folgenden sind: Seite 47, Zeile 16 Burg Nideck, das (lies die); 110,3 Ihnen (lies Euch); 126,11f. verlor es, wie so manche seiner Schwesterstädte am Rhein ihre (lies seine) Bedeutung; 138,15 manchem Dichterherz (lies -herzen); 158,4 die Werke seiner (lies ihrer) Maler (das regierende Wort ist die Stadt 156,16). Ornat im Vokabular ist als Maskulinum, nicht Neutrum zu geben. Anmerkungen enthält das Buch ebenfalls nicht. Sie wären wenigstens zur Angabe der Namen der Verfasser von allerlei meist in gekürzter Form in den Text eingestreuten Gedichten erwünscht gewesen. Doch genug der Ausstellungen. Der Text ist frisch und interessant und des Gegenstandes würdig, ermüdet auch nirgends durch die solchen Büchern sonst eigene Eintönigkeit. Das Wörterverzeichnis (83 Seiten) scheint vollständig und genau, soweit ich es nachprüfen konnte. Einen wertvollen Bestandteil des Buches bilden die etwa achtzig Illustrationen, zum Teil ganzseitig; nur steht zu befürchten, dass die Autotypien in absehbarer Zeit verblassen werden. Warum macht kein Verleger den Anfang mit der Verwendung der Rotogravüre zur Ausschmückung der Textbücher? Technische Schwierigkeiten stehen da, soweit ich als Laie die Sache beurteilen kann, nicht im Wege; wären es finanzielle?

Edwin C. Roedder.

University of Wisconsin.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. H. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutschamerikanischen Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.

Ausgabe A nach der Normalwörtermethode	40 Cents
Ausgabe B nach der Schreiblesemethode	40 Cents
Band II für Grad 3 und 4	55 Cents
Band III für Grad 5 und 6	70 Cents
Band IV für Grad 7 und 8	85 Cents

Grammatische Uebungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder und alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften,** welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50,** im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.,** richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen, sowie Beiträge,** die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX. **September 1918.** **Heft 7.**

A Letter of Our President.

The White House, Washington.

I am pleased to know that despite the unusual burdens imposed upon our people by the war they have maintained their schools and other agencies of education so nearly at their normal efficiency. That this should be continued throughout the war and that, in so far as the draft law will permit, there should be no falling off in attendance in elementary schools, high schools or colleges is a matter of the very greatest importance, affecting both our strength in war and our national welfare and efficiency when the war is over. So long as the war continues there will be constant need of very large numbers of men and women of the highest and most thorough training for war service in many lines. After the war there will be urgent need not only for trained leadership in all lines of industrial, commercial, social and civic life, but for a very high average of intelligence and preparation on the part of all the people. *I would therefore urge that the people continue to give generous support to their schools of all grades and that the schools adjust themselves as wisely as possible to the new conditions to the end that no boy or girl shall have less opportunity for education because of the war and that the Nation may be strengthened as it can only be through the right education of all its people.*

Woodrow Wilson.

Instruction in German in French Schools.*

Official Report from **Inspector-General Petel** of the French Government.

I.

In the beginning of the war a feeling of hostility against instruction in German manifested itself in France. Discussions were opened in the newspapers, and the attendance at the German classes of the first cycle became poor. The University, which perceived the danger, did not fail to make it known. In the month of September, 1916, an interministerial commission met at the Ministry of War to study the modifications to be made in the examinations for admission to the important military schools as regards foreign languages. In the course of one of its meetings the said commission was incidentally informed by the inspectors-general of secondary education, who were present, of the danger which German instruction in France ran. The interministerial commission made a series of propositions to which the Ministry of War was good enough to give its approval. In a letter which it addressed on November 26 to the minister of public instruction, it communicated to him the modifications made in the competitive examinations for admission to the Polytechnic School and the School of Saint-Cyr. The essential provision of the Ministerial order was as follows:

(.1) From the first the commission has allowed candidates to choose as an obligatory language either German, English, or Russian. The minister added: "The University must counteract, in so far as it lies within its power, the tendency to which the inspectors-general, members of the commission, have called attention, which manifests itself among the pupils to abandon the study of German." On his side, the minister of public instruction invited the heads of institutions to exert their influence with the families to have their children inscribed for the German course.

Public opinion, once enlightened, became normal again. In the course of my visits of inspection in the years 1916 and 1917 I noticed that the attendance at the German classes of the sixth and fifth had markedly increased; the number of pupils studying German varies from one-quarter to a third of the total number of scholars. It is in the public schools that the abandonment of German is most marked, doubtless because the pupils of these establishments are recruited from the small

* Reprinted from Vol. I, No. 1, of *School Life* (United States Bureau of Education).

town or rural districts where the higher needs of the country are not perceived with the same clearness as in the important intellectual centers.

In the universities the German language and German literature are still studied. As regards the commercial schools, M. Jouanny, member, secretary of the Chamber of Commerce of Paris, made me the following statement: "We have maintained the instruction of German in our five schools."

II.

One may therefore reply with all assurance that the courses and classes of German in the schools of France will still be attended. But the studies, from the fact of the war, have undergone profound changes which the programmes did not need to prescribe, because they occurred, so to speak, spontaneously. Already the Ministerial instructions of 1902 specified that "apart from the language itself, the foreign country and the people who live in it should furnish more particularly material for instruction."

To-day less than ever should there be ignorance of Germany. One must first study her on the spot, follow her economic evolution and the development of her social institutions, the movement of her associations, the instruction given in her universities. One must watch over all the manifestations of her activity, and, in order to be exact, our information must be based on a knowledge of the German language. If we are ignorant of German, we do not know Germany, or, again, what is more serious still, we shall only know and see of her what she wishes to show us. She will appear generous, humanitarian, and pacifist, and will conceal, under the veneer of an innocent good nature, her moral hideousness, which, when she reveals herself, revolts the human conscience.

When peace is signed the Germans must be watched at home, but they must also be watched here with us. What makes the strength of Germany is above all the manner in which she has known how to establish herself in all countries. Have France, England, and America been as attentive to the expansion of Germany and the intrigues of her agents? It has required the Teutonic misdeeds in America, the propaganda in Ireland, Italy, Russia, and France even to open our eyes. Do not let us hope to raise a wall which will protect from attempts at invasion on the part of Germany. She will have abroad her associations, churches, lodges, choral societies, patronal or workingmen's syndicates, who will all prepare for the next war. It would be culpable not to speak the language of all these artisans of a powerful country like Germany, for one must understand what they say, read what they write, and endeavor to learn what they think.

Der deutsche Unterricht und die deutsche Kunst.

Von **Prof. L. L. Stroebe, Ph. D.**, Vassar College, Poughkeepsie, N. Y.

(Schluss.)

Bei der Auswahl der Bilder muss das Inhaltliche mehr betont werden als das rein Stimmungsmässige. Die Jugend hat einen Hunger nach dem Gegenständlichen, nach dem Ergreifbaren, nach dem, was ihr als wirkliches lebendiges Leben erscheint: Eine grüne Wiese im Sonnenlicht, oder ein Stück ödes Torfmoor, wie es die Worpsweder Maler so gern darstellen, gibt dem jugendlichen Alter nicht genug Nahrung; für rein formelle Probleme hat die Jugend überhaupt wenig Verständnis, und nur Menschen mit reifem und geübtem Verstand und Kunstsinn können fühlen und sagen, warum der Künstler seine Gedanken gerade so und nicht anders ausgedrückt hat. Auch beim künstlerischen Wandschmuck der Schulzimmer muss das Stoffliche die Auswahl stark beeinflussen. Bei solchen Bildern können die Schüler genau Rechenschaft geben von dem, was sie wirklich sehen; das Auge wird geübt, der Blick wird entwickelt und nach einiger Zeit wird er auch die feineren Unterschiede fassen. Doch sollen Landschaftsbilder keineswegs ausgeschlossen sein. Gerade für vorgeschrittenere Collegestudenten ist die Beschreibung eines Landschaftsbildes eine vorzügliche sprachliche Übung; denn die einfachen Gegensätze von Ruhe und Bewegung, von Licht und Dunkel, von Klarheit und Trübung sind einer unendlicher Reihe von Abschattierungen unterworfen und sind ein vorzügliches Material für gutstilisierte poetische Beschreibungen. Der Haupt- oder Nebenzweck, je nach unserer Auffassung, beim Betrachten der Bilder in dem deutschen Unterricht, ist der mündliche und schriftliche Gebrauch der deutschen Sprache bei der Beschreibung, und ein Bild mit viel Handlung lässt sich natürlich leichter beschreiben. Aber die Schüler dürfen und sollen die Bilder nicht als „Lehrmittel" empfinden, gerade so wenig wie sie den Eindruck bekommen sollen, dass die Geschichten, die sie in der Klasse lesen, eine Ansammlung von grammatischen Beispielen sind. Von einer vollen, objektiven Würdigung eines Bildes braucht garnicht die Rede zu sein; es kommt nur darauf an, dass die Schüler ein inneres, wirkliches Verhältnis zu dem Kunstwerk gewinnen.

In welcher Weise können solche Bilder nun im Unterricht verwendet werden?

Es gibt eine ganze Gruppe von Begriffen wie Bauer, Tracht, Förster, Jäger, Nachtwächter, Marktplatz, Stadttor und andere, die den amerikanischen Kindern ganz unklar sind. Durch die Übersetzung in das Eng-

lische wird der Begriff keineswegs klarer; wir wissen, „wo Begriffe fehlen, stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein." Und gerade in solchen Fällen hilft ein Bild mehr als alle Erklärung. Man wird vergeblich mit vielen Worten zu erklären suchen, was Bauerntrachten sind. Zeigen Sie den Kindern den *Pfingstgang in Dachau* von Zimmermann. (Reproduktion aus der „Jugend"); da stehen die vier Mädchen vor ihnen, bereit in die Kirche zu gehen in ihrem besten Sonntagsschmuck; — oder nehmen Sie irgend eines der Tiroler Bilder von Defregger, die der Seemann'sche Kunstverlag in hübschen bunten Farben sehr billig vervielfältigt hat. — Es gibt noch manche Reproduktionen der „Jugend", die von Nutzen sind, z. B. *der Würtembergische Bauernhof* von Walter Georgi oder *Schwarzwalddorf* oder *Im Schwabenland.* Ein deutsches Dorf ist sehr verschieden von einem amerikanischen. Einzelne weit auseinanderliegende Bauernhöfe wie in Amerika finden sich in Niederdeutschland, in Westfalen besonders, auch im Süden manchmal im Schwarzwald; aber in den meisten Dörfern stehen die Häuser ganz eng beisammen, wie man es auf den angeführten Bildern sieht. Das Bild *Hausandacht* von Hölzl (Farbendruck von Seemann, Original in der neuen Pinakothek in München) gibt uns einen Einblick in das Innere eines süddeutschen Bauernhauses. Da sitzt die alte Bäuerin zu Hause und liest in ihrem Gebetbuch, um sich auf den Gottesdienst vorzubereiten. Da sehen wir das schwere Bauernbett, in das die Federn unzähliger Gänse hineingestopft sind, und das ein besonderer Stolz der Bauernfamilie ist.

Aber diese Künstlerbilder dienen nicht nur zur Erklärung von unbekannten Dingen im Unterricht, sondern besonders geeignet erscheinen sie mir, um daran eine systematische Wiederholung des Wortschatzes anzuknüpfen. Wortschatz ist zwar ein sehr ungenügender Ausdruck, denn er erinnert an auswendig gelernte Wortlisten; so möchte ich lieber sagen: eine Wiederholung des Satzschatzes. Fangen wir einmal mit dem ersten Jahr an: wir lesen alle Märchen in irgend einer Form; fast alle Lesebücher haben irgend eine Sage von Rübezahl, dem Geist des Riesengebirges. Wie leicht lässt sich als Übung im Hören und Verstehen eine zweite Sage anknüpfen, und Richters Bild *Rübezahl* erzählt uns eine dieser Geschichten. Es schildert den bekannten Vorwurf, die Mutter verliert ihre Geduld, weil eines ihrer Kinder beständig schreit und nicht zur Ruhe zu bringen ist. Verzweifelt ruft sie: „Rübezahl, Rübezahl, hol' mir den bösen Buben." Da steht Rübezahl auch schon vor ihr und fordert das Kind. Die erschrockene Mutter schliesst ihre schützenden Arme um ihre ebenso erschrockenen Kinder und starrt voller Angst den Berggeist an; aber nichts Schlimmes wird geschehen: das sehen wir in den humorvollen, gutmütig drohenden Zügen Rübezahls.

Ich erzähle die Sage in der Klasse in einfachen Worten, und Frage und Antwort knüpfen sich zwanglos an das Bild an: Was sagt die Mutter? — Was sagt Rübezahl? — Wie viele Kinder hat die Frau? — Wie alt sind sie? — Wo sind sie? — Neben der Mutter — In dem Korb — unter dem Felsen. — Wo wohnt Rübezahl? Oben in den Bergen. — Wie sieht er hier aus? — Warum sieht die Mutter so erschrocken aus? — Was hat sie gerade gesagt? — Wird Rübezahl das Kind wirklich mitnehmen? — Manchmal sieht Rübezahl aber wirklich ernst und böse aus; das sehen wir in einem Bild Rübezahls von Schwind. Ich frage die Kinder: Wie sieht Rübezahl hier aus? Alt und böse. — Er hat einen roten Bart. — Wo ist er? Im Walde. — Wie sind die Bäume? — Sie sind alt und grau. — Was für Kleider hat er? — Schuhe von Holz, einen braunen Mantel. — Und Rübezahls Heimat sehen wir in einem Bild von Richter, *Im Riesengebirge.* — Wo wohnt er gewöhnlich? Hoch oben in den Bergen. — Wie sieht es hier aus? — Kahl, keine Blumen. — Warum keine Blumen? — Es ist kalt. — Woher wissen sie, dass es kalt ist? Sehen Sie den Mann und den Knaben an! Er friert, der Wind bläst. — Woher wissen Sie, dass der Mann und der Knabe frieren? Sind Sie einmal auf einem Berge gewesen? Wann? Mit wem?

Gerade an Märchenillustrationen ist die deutsche Kunst sehr reich, und da wir alle zu irgend welcher Zeit im deutschen Unterricht Märchen lesen, möchte ich die Märchenbilder des Teubnerschen Verlags empfehlen, die sehr geeignet zur Ausschmückung von Klassenzimmern sind.

Im ersten und zweiten Jahr besprechen wir gewiss das Weihnachtsfest in der Klasse, oder wir haben eine Weihnachtsgeschichte gelesen, oder in einer Geschichte wird auf irgend welche Weise von Weihnachten gesprochen. Nehmen wir zum Beispiel „Alle Fünf", eine reizende kleine Geschichte mit sehr gutem Wortschatz, die sehr geeignet ist für das Ende des ersten oder den Anfang des zweiten Jahres. Da hören wir, wie die kranke Mutter Geld dadurch verdient, dass sie Weihnachtsbilder zeichnet, Umrahmungen für Weihnachtsgedichte, kleine Glückwunschkarten, etc. — Nun wollen wir einmal Weihnachtsbilder eines grossen deutschen Malers, Ludwig Richter, ansehen. Ich nehme das Bild *Christnacht.* Was sehen wir auf diesem Bild? — Einen Christbaum, Engel, eine alte Stadt. — Was machen die Engel? — Sie bringen den Weihnachtsbaum. — Wohin bringen sie ihn? — Auf die Erde, zu den Menschen. — Woher bringen sie den Weihnachtsbaum? — Sie bringen ihn vom Himmel. — Was für ein Baum ist es? Ein Tannenbaum. — Für das Weihnachtsfest im deutschen Verein lernen wir das Lied „O Tannenbaum". Beschreiben Sie einen Tannenbaum! Er ist im Sommer und im Winter grün — er verliert seine Blätter nicht. — Sind es Blätter?

Nein, es sind Nadeln. — Beschreiben Sie den Tannenbaum hier auf dem Bild! Er hat viel Lichter. — Was ist oben auf dem Baum? Ein schöner Stern. — Was ist hinter dem Baum? Das Christuskind. — Wer trägt das Christuskind? — Die Engel tragen es. — Was machen die anderen Engel? Sie tragen den Baum — sie tragen die Geschenke. — Was für Geschenke? Äpfel, Nüsse. Dieser Engel hat eine Puppe. — Was sehen wir hier unten? Die Stadt. Den Marktplatz? — Wie ist er? Dunkel. — Wo ist es am hellsten auf diesem Bild? Bei dem Christuskind. — Was für eine Stadt ist es? Es ist eine alte Stadt mit vielen Türmen; hier ist die Kirche. — Wo liegt die Stadt? An einem Berg. — Gewiss, es ist wohl die alte Stadt Meissen an der Elbe; denn dort hat Ludwig Richter mehrere Jahre lang gelebt, und das sind die Türme der Albrechtsburg. — Sehen Sie den Kirchturm an! Was sehen Sie da? Es sind Leute auf dem Turm. — Was tun Sie? Sie machen Musik, sie singen Weihnachtslieder. — Nun wollen wir dieselben Leute auf diesem Bild (Richter— Ehre sei Gott in der Höhe) einmal näher ansehen. Wie heisst das Bild? *Ehre sei Gott in der Höhe.* — Wie übersetzen Sie das. Wie heisst es in Ihrer Bibel und wie geht es weiter? „Glory to God in the highest, and on earth peace, good will toward men." — In der deutschen Bibel heisst es: „Ehre sei Gott in der Höhe, Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen". — Warum heisst dieses Bild so? Die Kinder singen diese Worte. — Wer ist noch auf dem Turm? — Die Stadtmusikanten. — Wer noch? Das ist vielleicht der Herr Lehrer; er singt mit den Kindern. — Wer ist das? Die Frau des Turmwächters. — Ist er auch da? Ja, er geht die Treppe hinunter. — Was hat er in der Hand? Ein Licht, eine Laterne. Gibt es noch mehr Lichter hier? Ja, hier bei den Kindern sind vier Lichter und zwei Laternen. — Wie sehen die Kinder aus? Sie sind sehr fröhlich. — Warum? Es ist Weihnachten; sie werden Geschenke bekommen. — Wann werden sie Geschenke bekommen? Am Weihnachsabend. — Sehen Sie, hier sind die Fenster auf dem Marktplatz, dem Platz um die Kirche, ganz hell—vielleicht zündet die Mutter jetzt gerade den Christbaum für die Kinder an und die Geschenke liegen schon auf dem Tisch unter dem Baum. — Wann bekommen Sie in Amerika Ihre Geschenke? Am Weihnachtsmorgen.

Je nach der Geschichte, die die Kinder gelesen, und je nach dem Weihnachtslied, welches die Schüler gelernt haben, lässt sich eine solche Besprechung auf die verschiedenste Weise variieren und ausdehnen. Und wenn der Lehrer selbst das richtige Gefühl hat, wird es ihm gelingen, die Kinder etwas von dem Reiz der deutschen Weihnachtsfeier fühlen zu lassen; denn gerade in diesen zwei Bildern Richters klingt der ganze Zauber der deutschen Weihnacht wieder, „O Du fröhliche, O Du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit."

Manche Lehrer beginnen den deutschen Unterricht mit den Hölzelschen Wandbildern, und das erste und das wichtigste, „Der Frühling", ist überall wohlbekannt. Ich könnte mir keine bessere Wiederholung des gelernten Wortschatzes denken, als ein künstlerisch wertvolles Bild, das im Stoff mit den Hölzelschen verwandt ist, zu besprechen.

Nehmen wir Richters *Auf dem Berge*. Wie viele Kinder sind hier? Wo sitzen sie? Sitzen alle Kinder? Was machen Sie? Sie singen. — Was sehn Sie vor dem Berge? Das Wasser, die Burg, das Dorf, die Kirche. — Wo sind die andern Kinder? Sie sprechen mit dem Priester, sie geben ihm die Hand. — Die Mutter hat das Kind auf dem Arm. — Was sagt das Kind? — Der Knabe geht mit den Ziegen. — Wo steht die Kirche? Zwischen den Bäumen. — Ist sie gross? Nein, sie ist klein. — Wo wohnen die Kinder? In dem Dorf. — Wo ist das Dorf?—Hier an der Strasse.

Schon im ersten Jahr des deutschen Unterrichts wirkt ein solches Bild sehr anregend, und mehr später; denn dieses Bild *Auf dem Berge* gehört zu Richters vollendetsten Blättern und wurde von ihm mehrere Male in Aquarellen wiederholt. Es gibt auch farbige Vervielfältigungen zu einer Mark das Blatt im selben Verlag.

Dieselbe Wanderlust, dieselbe Freude an der Natur sehen wir in Schwinds *Wanderung*. Das ist gewiss der Eichendorff'sche Taugenichts, der so vergnügt unter dem Baum sitzt und auf das schöne Stück deutscher Erde zurückschaut. Das ist vielleicht das Schloss in der Nähe von Wien, oder vielleicht kommt er jetzt in die Heimat zurück. Es ist das Bild zum Gedichte

„Wem Gott will rechte Gunst erweisen
Den schickt er in die weite Welt,
Dem will er seine Wunder weisen
In Berg und Wald und Strom und Feld."

Es passt zu irgend einem andern der Wanderlieder, an denen die deutsche Literatur so reich ist.

Vielleicht ist es der Maler Schwind selbst, der hier unter dem Baum sitzt. Er ruht sich aus und blickt zurück auf das schöne Stück Land, das er heute durchwandert hat. Frühmorgens kam er über die Bergspitze, dann an dem doppeltürmigen Kloster und an dem Berg mit der Ruine vorbei, dann mitten durch das altdeutsche Schlösschen und über die zwei Brücklein hier an den Abhang herauf. Das Bild ist voller Bergespoesie. Über sonnigen Höhen blicken wir auf die fernen Bergzüge, die in duftigem Blau liegen. Jeden, der ein Gefühl für die Schönheit der Natur hat, muss dieses Bild entzücken. Und die Freude an der Schönheit der Natur ist eines der Dinge, die wir unseren Schülern

und Schülerinnen wecken sollen. Die beiden Bilder, „Auf dem Berge" von Richter, und „Wanderung" von Schwind, geben den Kindern auch einen Begriff von dem, was wir die deutsche Kulturlandschaft nennen. Ein Land, in dem die Bewohner seit zweitausend Jahren festsassen, gewährt natürlich einen ganz andern Anblick als die grossen Landstriche Amerikas, wo die Bevölkerung sich erst vor kürzerer Zeit angesiedelt hat. Die Burgen auf den Bergen, die Schlösser im Tal, alles sind Überreste einer vergangenen Kultur, die unseren Kindern sehr schwer verständlich ist.

Auch die kleinen mittelalterlichen Städtchen, die uns in Deutschland das Leben der Vergangenheit beständig vor Augen führen, werden viel besser durch Bilder als durch Worte veranschaulicht. Denken Sie einmal an die Anfangszeilen im „Schwiegersohn" von Baumbach. Es ist ein Buch, das hier viel gelesen wird. Ich finde zwar, dass die Art des Humors den Kindern schwer verständlich ist und dass das Buch kein gutes und richtiges Bild des deutschen Lebens gibt. Das Habichtsfräulein von demselben Verfasser scheint mir in Stoff und Form viel geeigneter für die Schule zu sein. Der Schwiegersohn aber beginnt mit einer hübschen Beschreibung des Marktplatzes in einem kleinen Städtchen. Nehmen wir die Schwind'sche *Hochzeitsreise* zur Hand: hier sehen wir im Bild, was Baumbach mit Worten beschreibt.

Ich halte mich genau an den Wortschatz des ersten Abschnittes über den Marktplatz. Für unsere amerikanischen Kinder ist der Markt ein Laden, wo man Lebensmittel, besonders Fleisch und Gemüse kauft. Hier sehen sie aber genau, dass es der Platz in der Mitte der Stadt ist. Ich frage: Wie sieht der Marktplatz aus? Er ist mit Linden bepflanzt. — Warum hat man Bäume gepflanzt? Damit man Schatten hat. — Was steht auf dem Marktplatz? Ein grosser Brunnen mit mehreren Röhren. — Wer kommt zu dem Brunnen? Die Marktfrauen, die Dienstmädchen, die Hausfrauen kommen und holen Wasser.—Beschreiben Sie die Häuser! Sie haben Türmchen und Erker — Hier ist ein Wappen in Stein gehauen — Auf dem Brunnen der Erzengel Michael, der den Drachen tötet — Das ist vielleicht die Apotheke oder ein anderer Laden — Der Kaufmann steht unter der Türe . . . . — Warum? Er will sehen, was auf der Strasse geschieht. — Was sieht er? Einen Wagen mit zwei Pferden. — Wer reist in dem Wagen? Ein junger Mann und seine junge Frau. — Ja, sie sind auf der Hochzeitsreise. — Werden sie gleich abreisen? Ja, der Kutscher ist da—die Pferde haben den Hafer gefressen—der Wirt steht an dem Wagen und sagt Leben Sie wohl. — Woher wissen wir, dass es der Wirt ist? Das Haus hat ein Wirtshausschild. — Wie sieht es aus? Es hat einen Stern — Vielleicht heisst das Haus Gasthaus zum

goldenen Stern. Da ist auch Michael und der Drachen—vielleicht heisst es Gasthaus zum Drachen. — Der Herr, der eben in den Wagen einsteigt, ist der Maler Schwind selbst. —

Das Bild gehört zu einer Gruppe von kleinen Ölbildern, die Schwind selbst Reisebilder nannte, und in allen spiegelt sich die deutsche Wanderlust wieder. Schwind selbst hatte grosse Freude an diesem Bild. „Schauen's", sagte er nach Vollendung des Bildes zu einem seiner Schüler, „hier ist etwas von Linz und da etwas wo anders her und das Wirtshausschild von Leutstetten. Da denkt nun der oder jener, er müsse so etwas schon irgendwo gesehen haben."

Ein anderes Bild, das uns das deutsche Kleinleben in einem altertümlichen Städtchen zeigt, ist Richters *Kleinhandel.* Das Bild wurde angeregt durch eine Stelle in Goethes „Geschwistern": „Ich hatte meine Freude an einer alten Käsefrau,die mit der Brille auf der Nase beim Stümpfchen Licht, ein Stückchen nach dem andern ab- und zuschnitt, bis die Käuferin ihr Gewicht hatte." — Und hier steht die alte Käsefrau mit der Brille auf der Nase und wiegt ganz genau die Käsestückchen für ihre Kunden ab, vor ihr stehen die Typen der deutschen Kleinstadt, die Mutter mit dem Kind auf dem Arm, die dem Abwägen mindestens so prüfend zusieht, wie die Alte, hinter ihr der beleibte Bürger, der mildausschauende Schullehrer, im Vordergrund die Kinderwelt, die bei Richter immer eine grosse Rolle spielt. Der Hintergrund zeigt den ganzen Zauber der alten Stadt, vielleicht wieder ein Winkel in Dresden oder Meissen, wo Richter Lehrer an der Zeichenschule der Königlichen Porzellanmanufactur war.

Machen wir noch einen Schritt weiter zurück und gehen von dem Barockstädtchen des 17. und 18. Jahrhunderts zum Leben des Mittelalters. Manche von Ihnen lesen gewiss „Höher als die Kirche", oder das „Peterle von Nürnberg." Eine Fülle von kulturgeschichtlichem Material liegt in beiden Erzählungen, das mit Hülfe guter Bilder noch vertieft werden kann. Wie sahen zum Beispiel die Zimmer in jener Zeit aus — in einem Kloster oder. in einem schönen Stadthaus. Gehen wir zu Dürers Bild *Hieronymus im Gehäus.* Wenn wir uns den Löwen wegdenken, könnte das vielleicht Bruder Cyrill sein, der dasitzt und „Buchstaben auf das Pergament malt." Das verlangt vielleicht zuviel Einbildungskraft; aber auf jeden Fall hat die Klasse ein Interesse für ein Bild des grossen Meister Dürer, der ja in der Geschichte erwähnt wird. Vielleicht haben Sie in Gronows hübschem neuen Buch, „Geschichte und Sage", die Anekdote von Kaiser Maximilian gelesen, der dem berühmten Künstler die Leiter hielt und dadurch seinen törichten Höflingen eine gute Lehre gab. Das gibt Gelegenheit in ungezwungener Weise, das eine oder andere Bild

Dürers hereinzubringen. Besonders viel Handlung und Stoff zur Beschreibung finden Sie in dem Blatt *Auf der Flucht nach Egypten,* eines der Blätter aus Dürers Marienleben. Der Vater Joseph arbeitet, die Mutter spinnt, das Kind schläft in dem Bettchen, die kleinen Engelchen helfen dem Vater, da ist das Stadttor, gerade das Stadttor ist eines der Dinge, die der amerikanischen Jugend ganz unbekannt sind. Maria trägt die Kleidung der Zeit Dürers. — Es gibt noch andere Bilder, wo man einen Eindruck der Renaissance-Kleidung bekommen kann. Nehmen wir Richters *Brautzug im Frühling,* ein Kleinod der Dresdener Galerie, aus Richters besten Jahren 1845—1847. Aus dem Frühlingswald tritt der Brautzug in die Lichtung. Es ist wohl des Müllers Töchterlein, das einen der Mühlknappen freit, denn in der Mühle, die wir im Hintergrund unter dem Schlosse im Tal liegen sehen, weht die Fahne im Giebelfenster. Überall Frühlings- und Hochzeitsfreude; das Muttergottesbild an der alten Eiche, an dem der Zug gerade vorbeischreitet, ist mit Rosen bekränzt; vor dem Zuge her springen jauchzende Kinder und bestreuen den Pfad mit Blumen; im Mittelgrund eine liebliche Hirtengruppe; das Hirtenbüblein schwenkt seinen Hut voller Freude.

Das Bild ist schon zu Richters Lebzeiten sehr bewundert worden und gewann sogar in Paris die goldene Preismünze. Richters Holzschnitte sind eine Freude und ein Gemeingut des ganzen deutschen Volkes, und in Zeitschriften, Kalendern und Flugblättern sind sie auch in die abgelegenste deutsche Hütte gekommen.

Die Richterschen Bilder sind ebenso wie die von Schwind dem Verständnis des Volkes und der Schule angepasst; sie können ganz ohne geschichtliches oder kunstwissenschaftliches Rüstzeug verstanden werden; —in ihrer schlichten Einfachheit und Selbstverständlichkeit liegt ihr bleibender künstlerischer Wert.

Aber nicht nur die Schule, sondern gerade so sehr das College sollte in den vorgeschritteneren Literaturkursen die deutsche Kunst nicht unbeachtet lassen. Die Werke der modernen Malerei sind ein Niederschlag des deutschen Gefühls- und Geisteslebens in derselben Weise wie die Literatur ist es; und besonders im 19. Jahrhundert lassen sich leicht Vergleiche ziehen, Schwind, Richter, die harmlosen Romantiker gehören zu Tieck, Brentano und Möricke. Rethel ist ein grosser Unverstandener, der seiner Zeit vorauseilt wie Hebbel. Die weniger tiefe Kunst, für das grosse Publikum bestimmt, Defregger, Knaus, Vautier, entspricht Geibel, Kinkel, Roquette. Dem absoluten Naturalismus fehlt es an der ganz grossen Persönlichkeit in der Kunst wie in der Literatur: Uhde bringt das soziologische Verständnis und das Mitleid für die Armen und Unterdrückten unserer eigenen Zeit ähnlich wie Gerhard Hauptmann. Die

Neuromantik beherrscht jetzt die Literatur und die Kunst; aber Böcklins und Klingers Ideenreichtum scheinen in der Literatur der neuesten Zeit noch nicht ihr Gegenstück gefunden zu haben.

Die Hauptsache im College wie in der Schule ist, dass die Bilder mit dem Lesestoff, mit den betreffenden Literaturwerken innerlich verknüpft werden, und nicht als unzusammenhängende Einzelkenntnisse in der Luft hängen. Für freie Aufsätze in den vorgeschrittenen sprachlichen College-Klassen scheinen mir Beschreibungen von schönen Bildern besonders geeignet, da die Beschreibung auf Anschauung beruht und vielleicht schon deshalb der direkten Wortübersetzung aus dem Englischen in das Deutsche weniger Vorschub leistet.

Werfen wir zum Schluss noch einen Blick auf die Bildnisse berühmter historischer Persönlichkeiten. Dürers Phantasiebildnis von Karl dem Grossen könnten unsere Schüler wohl kennen lernen. Freytags klassische Abhandlung „Aus dem Staate Friedrichs des Grossen" gewinnt neues Leben und neue Realität, wenn es mit Menzels Bildern von Friedrich dem Grossen und seiner Zeit verbunden wird; ich denke besonders an die Tafelrunde zu Sanssouci, das Flötenkonzert, auch das Bildnis des grossen Königs im dreieckigen Hut. Es ist Menzels grosses Verdienst, die Gestalt des grossen Herrschers so dargestellt zu haben, dass sie im Volksbewusstsein keinem Schwanken mehr unterliegt, gerade so wie die Gestalt Bismarcks wohl in der Auffassung Lenbachs den zukünftigen Geschlechtern in der Erinnerung bleiben wird. Ich denke besonders an das Bild Bismarcks im grossen dunkeln Filzhut, welches sich im Privatbesitz des Grafen Henkel von Donnersmark befindet. Lenbach ist wohl der grösste Bildnismaler unserer eigenen Zeit, und selten ist menschliche Grösse überzeugender dargestellt worden als gerade in diesem Bilde des grossen Staatsmannes. Lenbach hat dabei gänzlich auf die äusseren Attribute des Helden, Helm, Schwert und Stahlpanzer verzichtet; in einem einfachen dunkeln Rock, die Hände vor sich auf dem Spazierstock gefaltet, steht Bismarck vor uns; aber der eherne Kopf mit den leuchtenden Augen, der unbeugsame Wille, der unbezwingliche Ernst der Züge charakterisieren diesen Mann mehr als alle äusserlichen Zutaten des Heldentums.

Die meisten Bilder, von denn ich gsprochen habe, erscheinen bei Callwey in München. Sie sind einzeln zu 25 Pfennig erhältlich; aber es scheint mir besser, die ganzen Mappen zu kaufen, die ja immer noch fabelhaft billig sind. Sie enthalten eine kleine Einleitung, die für Schüler und besonders für den den Lehrer sehr nützlich ist. Wer sich etwas genauer informieren will, kaufe die hübsch illustrierten Volksbücher der Kunst zu 60 Pf., von Velhagen und Klasing herausgegeben, eine ganz hervorragende Leistung auf dem Gebiet billiger Volksbücher. Wenn Sie

eines kaufen, finden Sie auf der Rückseite die Angabe der andern Nummern. Im selben Verlag sind auch schön illustrierte Monographien von fast allen berühmten deutschen Malern im Preis von 4 Mark erschienen.

Viele der amerikanischen Schulausgaben enthalten hübsches Bildermaterial; aber deswegen sind die einzelnen Blätter gar nicht unnötig geworden; denn sie sind jedezeit bereit und können in jeder Klasse von Hand zu Hand gehen. Wenn der Lehrer etwas Neues in die Klasse bringt, haben die Schüler das Gefühl, dass sie etwas gewinnen, was sie zu Hause beim Lernen der Aufgaben nicht bekommen können. Der Lehrer soll eine Anregung sein und er soll mehr wissen, als in den Anmerkungen des Buches zu finden ist. Allerdings steht in vielen der amerikanischen Schulausgaben, besonders in denjenigen der deutschen Klassiker, viel zu viel. Solche Bücher mögen gute Eselsbrücken für faule Lehrer sein, aber pädagogisch für die Schüler sind sie gewiss nicht. Wenn zum Beispiel der Inhalt der einzelnen Akte und Szenen in den Anmerkungen englisch oder deutsch gegeben wird, so ist das geradezu eine systematische Erziehung der Schüler zur Denkfaulheit. Der Lehrer soll in der Klasse das zu Hause Gelernte nicht nur abhören, sondern er soll es durch Fragen innerlich vertiefen und verbinden, und er soll die Schüler auf Verwandtes und Ähnliches hinweisen. Aus diesem Grunde lässt sich auch ein schon gut illustriertes Buch durch weitere Bilder beleben. Ich möchte empfehlen, solche Bilder noch auf starke, dunkle Pappe aufzukleben. Denn wenn sie in der Bibliothek oder im deutschen Schulzimmer aufliegen, ist es notwendig, ihnen zum Kampf ums Dasein dadurch etwas mehr Rückhalt zu geben.

Ich habe aus dem grossen Gebiet der deutschen Kunst herausgegriffen, was mir persönlich wichtig schien und zusagte; es ist aber noch endlos vieles da, an dem die Lehrer des Deutschen nicht vorbeigehen dürfen, und nur der Zeitmangel hindert mich heute, darauf einzugehen. So sollte jeder Lehrer und jede Lehrerin mit Böcklin bekannt sein. Von allen Bildern des 19. Jahrhunderts enthalten die seinigen den tiefsten persönlichen Gehalt, und er ist jetzt tief in das Volksbewusstsein eingedrungen. Es gibt in Deutschland kaum einen Haushalt gebildeter Menschen, wo Nachbildungen seiner Werke nicht zu finden sind, kein Kunsthändler-Schaufenster, wo die Photogravuren und getönten Kohlendrucke seiner Werke nicht ausliegen. Wenige Maler haben es verstanden, die Landschaft so zum Ausdruck eines Symbols, einer Stimmung zu machen die Gestalten darin verkörpern noch einmal den Stimmungsgehalt der Landschaft, und der tiefe Ernst, der seine Menschen im Innern bewegt, erläutert, erweitert und symbolisiert das ganze Bild.

Auch von ihm hat der Kunstwart eine Mappe mit 6 Bildern zu 1 Mark 50 Pfennig herausgegeben.

Für Lehrer und Schüler sollen all diese Bilder nur eine Anregung sein. Ich denke nicht an ein ausgeführtes systematisches Vortragen oder Vorzeigen, — für grosse Klassen sind diese Bilder auch nicht im Format gross genug, — aber für kleinere Klassen, für intimere Zwecke sind sie ganz genügend.

So kann z. B. Vorzeigen und Beschreiben der beiden Richter'schen Weihnachtsbilder ein gutes Weihnachtsprogramm im deutschen Verein bilden, oder ein Vorlesen der deutschen Bibel lässt sich sehr gut mit Uhdes Bildern verbinden. Eine Beschreibung eines Bildes in klarem einfachem Deutsch ist eine gute Hausaufgabe für vorgeschrittene Schüler im 3. oder 4. Schuljahr ,und so gibt es endlose Möglichkeiten, die ein kunstsinniger Lehrer finden kann. Und wenn wir, ausser der Übung der deutschen Sprache, nichts weiter damit erreichen, als ein Gebiet zu scaffen für ein gesundes harmloses Interesse, haben wir schon viel getan; denn ein solches Interesse wird stets eine Bewahrung der Phantasie, eine Ablenkung von niederen Gelüsten sein, und damit haben wir der Jugend den Weg zu jenen geistigen Werten gezeigt, die das Leben lebenswert und erkämpfenswert machen.

Bei der Verwertung der Realien im fremdsprachlichen Unterricht ist alles Programm-mässige, systematisch Festgelegte von Übel, und es kommt hier mehr auf die Persönlichkeit, Fähigkeit und Bildung des Lehrers an als bei jedem anderen Gebiet in der deutschen Stunde. Besonders auf dem Gebiet der Kunst in der Schule müssen wir uns vor dem Übermass des Guten zurückhalten. Der Lehrer muss den nötigen Takt, die Fähigkeit haben, die goldene Mitte zu finden — das richtige Bild, das richtige Wort zur richtigen Zeit. Ein solcher Takt, eine solche Fähigkeit, das Wichtige herauszugreifen und über das Unwichtige zu schweigen, kann wie überall auch hier natürlich nur auf dem Boden gründlicher Kenntnisse und genügender Fachbildung erwachsen. „Nur aus vollendeter Kraft geht Anmut hervor", sagt Schiller in seinem Distichon über den Eislauf, und der Gedanke ist ebenso wahr in geistigen Dingen.

Wie ich schon am Anfang meines Vortrages sagte, zögere ich sehr, irgend welche feste Regeln niederzulegen, wie viel Realien im deutschen Unterricht in unseren Mittelschulen gelehrt werden sollen; es ist das eine Sache, die bei jeder Klasse, jeder Schule, jeder Geschichte, die Sie lesen, verschieden Bedingungen unterworfen ist; aber ich zögere keinen Augenblick, die Regel und das Gesetz festzulegen, dass die Lehrer und Lehrerinnen der deutschen Sprache gründlich und genau in den deutschen Realien bewandert sein müssen: das Weitere wird sich finden.

Ein Beitrag zur Lehrerbildungsfrage.*

Von J. Eiselmeier, Lehrerseminar, Milwaukee.

Unser Seminar hat in diesem Jahre sein 40jähriges Bestehen gefeiert; da ist es sicher nicht unangebracht, die Frage zu stellen, wo die Lehrer an den deutschen Schulen vor Errichtung von Lehrerbildungsanstalten ihre Vorbildung erhalten haben, sowie einen Rückblick auf die Vorgänger unseres Seminars zu werfen.

Der erste deutsche Lehrer in den Vereinigten Staaten war Franz Daniel Pastorius. In den „Colonial Records" von Pennsylvanien findet sich der folgende Beschluss vom 28. November 1697: „Samuel Carpenter makes report to this meeting that several friends met together according to the desire of the last monthly meeting to treat with Daniel Pastorius and Thomas Makin for keeping a public school etc. . . ." In dieser Schule, die von den Qäkern in Philadelphia gegründet worden war, unterrichtete Pastorius drei Jahre. Im Jahre 1700 finden wir folgenden Beschluss: „Griffith Owen having recommended John Cadwallader as a person very fit for an assistant in the school, (Franz Daniel Pastorius being gone), etc. . . ."

Während Pastorius in Philadelphia lehrte, blieb sein Haus in Germantown leer, denn seine eigenen Kinder gingen in diese Schule. Aus einem Brief, den die „beeden jüngeren Pastoriis" an ihren Grossvater Melchior Adam Pastorius in Windsheim schrieben, erfahren wir dies. „Wir wünschen gar offt", schreiben die beiden Enkel an den Grossvater, „bey dir zu seyn, ach dass du hier wärest und in unserem Hause zu Germantown wohnetest, welches einen schönen Obstgarten hat, und der Zeit leer stehet, indeme wir zu Philadelphia wohnen, und täglich 8 Stunden lang in die Schul gehen müssen."

Am 30. Dezember 1701 beschloss der Stadtrat von Germantown, daselbst eine Schule zu eröffnen, und die drei Schulvorsteher, Aret Klincken, Paul Wulff and Peter Schumacher, ernannten Pastorius zum Lehrer. Es gilt als ziemlich sicher, dass Pastorius in beiden Schulen in der englischen Sprache unterrichtete. Professor Learned sagt in seiner Biographie des Gründers von Germantown: „There seems little reason for supposing that the language of instruction was German, although teacher and pupils alike no doubt spoke German, as most pupils were from German families." 1) Als ein weiterer Beweis, dass Pastorius englisch unterrichtete, muss

* Die im Text angegebenen Nummern weisen auf die Werke der am Schlusse des Aufsatzes befindlichen Bibliographie hin.

die Tatsache gelten, dass er mehrere Schulbücher (Learned führt sieben auf) verfasst hat, von denen aber keins in der deutschen Sprache erschienen ist. Das wichtigste, das er jedenfalls in beiden Schulen selbst benutzt hat, ist „A New Primmer or Methodical Directions to attain the true Spelling, Reading & Writing of English. By F. D. P. Printed by William Bradford in New York, and sold by the Author in Pennsilvania."

Im Jahre 1718 hat Pastorius seine Tätigkeit als Lehrer beendet. Einen gründlicher vorgebildeten Lehrer hat Amerika während der Kolonialzeit nicht gehabt. Pastorius hat von seinem siebenten Jahre an die Lateinschule in Windsheim a. d. Aisch (Bayern) zehn Jahre lang besucht. Der Rektor, Tobias Schumberg, ein Ungar, war des Deutschen nicht ganz mächtig, und seine Schüler mussten sich der lateinischen Sprache bedienen. Pastorius sagt in seinem „Beehive", „that it was not allow'd to use any other Language but the Latin." Auf den Universitäten in Altdorf, Strassburg, Basel und Jena hat er hierauf die Rechtswissenschaft studiert, worauf er sich in Frankfurt a. M. als Anwalt niederliess. Hier wurde er mit Spener bekannt, und von nun an hat er allen theologischen Fragen grosse Aufmerksamkeit geschenkt. Vom Juni 1680 bis November 1682 begleitete er Johann Bonaventura von Bodeck auf einer Reise, die durch die Schweiz, Frankreich, Holland, England und Norddeutschland führte. Pastorius beherrschte neben seiner Muttersprache Latein, Italienisch, Englisch und Französisch.

Ein anderer Lehrer, den man hier nicht übergehen darf, ist Christoph Dock, der vom Jahre 1714 bis an seinen 1771 erfolgten Tod mit geringen Unterbrechungen unter den Mennoniten am Skippack im heutigen Montgomery County, Pa., unterrichtet hat, und dem die Ehre gebührt, die erste Schulordnung in diesem Lande geschrieben zu haben. 2)

In vielen Fällen brachten die Ansiedler ihre Lehrer und Prediger mit, und die Prediger waren in der Kolonialzeit fast immer auch die Lehrer. So lesen wir im „Deutschen Pionier" (14. Band, Heft 1 und 2), „dass im Jahre 1741 200 lutherische Pfälzer nach Waldoburg, Maine, (dem heutigen Waldborough) kamen und einen gelehrten und frommen Prediger, Philipp Gottfried Kast, sowie einen Schullehrer, Johannes Ulmer, mitbrachten." Professor A. B. Faust teilt uns in seinem „Deutschtum in den Vereinigten Staaten" (S. 187) mit, „dass es auch schon vor ihrer (Mühlenbergs und Schlatters) Zeit zwischen 1720 und 1740 tüchtige Gelehrte unter den deutschen Lehrern gab, wie Böhm, Weiss, Stiefel, Hock und Leutebecker, die sämtlich in Pennsylvanien angestellt und in Deutschland ausgebildet waren."

Je älter aber die hiesigen Ansiedlungen wurden, desto grösser müssen die Schwierigkeiten gewesen sein, die sich ergaben, wenn frische Kräfte von drüber hier in den Schuldienst traten; es mangelte ihnen die Kennt-

nis der Landessprache, und sie waren natürlich mit den hiesigen Verhältnissen nicht vertraut. Oder der Zuzug von Lehrern unter den Einwanderern war nicht mehr so gross, um den Bedürfnissen zu genügen; kurz, man kam auf den Gedanken, in den höheren Schulen unseres Landes Lehrer vorzubilden. Das ist nicht zu verwundern, denn besondere Seminare waren sogar drüben noch nicht allgemein. Im Jahre 1778 erliessen die Gründer der „Hoch- und Freischule" zu Lancaster, Pa., einen Aufruf an die deutschen Einwohner von Pennsylvanien, in welchem sie die Deutschen recht eindringlich ermahnen, ihren Kindern eine bessere Erziehung zuteil werden zu lassen. Auch machen sie darauf aufmerksam, dass Lehrer hier vorgebildet werden, denn am Schlusse sagen sie: „Aber, meine lieben Freunde, wo wollt ihr endlich Prediger und Schulmeister hernehmen, wenn ihr eure Kinder nicht studieren lasst?" Hier verdienen auch die höheren Schulen der verschiedenen Sekten genannt zu werden, wie z. B. die Anstalten der Mährischen Brüder, die in Bethlehem, Lititz und Nazareth, Pa., in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts gegründet wurden und noch heute bestehen. Dass man hier das Bedürfnis nach besonderen Lehrerbildungsanstalten noch nicht empfand, sondern dass man die weitere Ausbildung auf den höheren Schulen für genügend erachtete, geht aus einem Bericht der „Regents of the New York Academies" vom Jahre 1827 hervor, in dem sie angeben, „that the academies have become, in the opinion of the regents, what it has always been desirable that they should be, fit seminaries for imparting instruction in the highest branches of English education, and especially for qualifying teachers of the common schools." 3) Der Staat Massachusetts eröffnete im Jahre 1839 die ersten Seminare; eins in Lexington für Frauen (mit 3 Schülern) und eins in Barre für beide Geschlechter.

Um dieselbe Zeit wurde auch bei den Deutschen der Gedanke angeregt, ein Lehrerseminar zu errichten. Im Jahre 1837 fand in Pittsburg, Pa., eine Abgeordnetenversammlung statt, auf welcher die Gründung eines Seminars beschlossen wurde. Auf der zweiten Versammlung (1838) beriet man unter anderem darüber, wie man die Gelder aufbringen sollte. Im nächsten Jahre konnte berichtet werden, dass schon 3,000 Dollars beisammen waren, und mit dieser geringen Summe wurde am 1. Dezember 1841 das Seminar eröffnet. Man hatte in dem kleinen Städtchen Philippsburg in Beaver County, Pa., nicht weit von Pittsburg, ein grosses Gebäude erworben, welches der Graf Leon (auch Proli genannt) erbaut hatte, nachdem er sich mit einem ziemlich grossen Anhang von der kommunistischen Ansiedlung Wilhelm Rapps in Economy, Pa., getrennt hatte. Als Zweck des Seminars wurde nicht nur die Förderung und Erhaltung der deutschen Sprache angegeben, sondern die Lehrer sollten auch imstande sein, in der englischen Sprache zu unterrichten, und sie sollten vollkommen

vertraut werden mit den Sitten ihres jetzigen Vaterlandes; kurz, die Lehrer sollten die ihnen anvertraute Jugend in allem unterrichten können, was man mit Recht von einem Bürger der Vereinigten Staaten fordern darf. Gustav Körner, dessen Buch ich diese Tatsachen entnehme, gibt an, dass das Seminar inkorporiert worden sei. 4) Aber der „Secretary of the Comonwealth of Pennsylvania" teilte mir auf meine Anfrage hin mit, dass keine derartige Urkunde in den Urkundensammlungen zu finden sei. Löher 5) gibt an, das Seminar sei vom Staate anerkannt worden. Auch darüber liess sich nichts Genaues feststellen.

Gegen dreissig Schüler hatten sich eingefunden, die von zwei Lehrern unterrichtet wurden. Ein vielversprechender Anfang! — Nach dem Ankauf des Gebäudes war aber nur wenig Geld zur Weiterführung des Seminars übrig geblieben. Die Gelder, welche zur Erhaltung desselben notwendig waren, kamen spärlich ein, und sie blieben zuletzt ganz aus; die Lehrer feindeten sich an, und das Seminar ging ein. Das Gebäude wurde später an eine — Brauerei verkauft. „Die deutsche Wissenschaft entfloh, und das deutsche Bier zog ein", sagt Löher.

Als Gründe des Misserfolgs führt Körner an, dass die in den Jahrzehnten vor der Pittsburger Konvention eingewanderten Deutschen, von denen die Bewegung hauptsächlich ausging und unterstützt wurde, über einen zu grossen Teil des Landes zerstreut waren, und dass sie noch mit allen Mühseligkeiten und Widerwärtigkeiten neuer Ansiedlungen zu kämpfen hatten und daher ausserstande waren, grosse Opfer zu bringen. Die Verkehrsmittel waren äusserst ungenügend; hatten doch die Vertreter Ohios und Indianas, die nach Pittsburg gekommen waren, 6 bis 8 Tage gebraucht, um ans Ziel zu gelangen, und die von St. Louis sogar 10! Wer sollte die damals bedeutenden Reisekosten für seinen Sohn nach Philippsburg und die Unterhaltungskosten daselbst bezahlen können! Zwischen 1775 und 1820 waren der unruhigen Zeitläufe wegen sehr wenige Deutsche eingewandert. Die Deutschamerikaner Pennsylvaniens waren die Nachkommen von Deutschen, die schon vor 150 bis 200 Jahren eingewandert waren. Sie waren kaum mehr in dem Sinne der Pittsburger Konvention deutsch, und sie brachten deshalb der Sache nur geringes Interesse entgegen. — Ein anderes grosses Hindernis war die Konfessionslosigkeit des Seminars. Dadurch wurden die kirchlichen Elemente selbstverständlich abgehalten, sich an dem Unternehmen zu beteiligen, und das kirchliche Element war der Zahl nach ausschlaggegend. 6) Es ist das erstemal, dass sich die beiden Elemente, das kirchliche und das freisinnige, nicht gemeinsam betätigen konnten, denn bisher war das liberale Element nicht stark vertreten gewesen. „Es zeigte sich auf einmal, dass das Deutschtum in zwei Lager gespalten war, und so unversöhnlich standen sich die religiösen Gegensätze schon damals gegenüber, dass

sich auf keiner Seite eine Stimme erhob, die im Namen der gemeinsamen deutschen Sache zur Einheit und Eintracht gemahnt hätte." (Göbel, Der Kampf um das Deutschtum, S. 56.) Aber auch unter dem freisinnigen Teil der Pittsburger Konvention war eine Gruppe, welche die Ansicht vertrat, dass ein Unternehmen, wie das deutsche Seminar in Philippsburg, nicht unterstützt werden solle, weil dadurch das deutsche Element von den anderen Elementen abgeschlossen würde, was dem deutschen Teil mehr Nachteile als Vorteile bringen müsse.

Ein gemeinsames Handeln der beiden Elemente war in the Seminarfrage nicht mehr zu erwarten. Nachdem der Versuch in Philippsburg gescheitert war, dauerte es fast vier Jahrzehnte, bis im Jahre 1878 die liberalen Kreise den Versuch erneuerten und unser Seminar gründeten. Unterdessen war das kirchliche Element besonders im damaligen Westen sehr stark geworden, und die lutherische Missourisynode gründete ihr erstes Lehrerseminar in Addison im Jahre 1857, nachdem bereits im Jahre 1855 ein ähnliches Institut in Milwaukee gegründet worden war. 7) Dasselbe besteht noch heute; es ist nicht nur das älteste, sondern auch das am stärksten besuchte Lehrerseminar. Die Anstalt ist, wie auch das zweite Seminar der Missourisynode in Seward, Nebraska, ausschliesslich der Lehrerbildung gewidmet. Vor einigen Jahren ist es nach River Forest bei Chicago verlegt worden. Die anderen kirchlichen Lehrerseminare sind: Das Wartburg Lehrerseminar der Iowasynode in Waverly, Iowa, zugleich eine Vorbereitungsanstalt, gegründet 1878; das ev. luth. Lehrerseminar der Ohiosynode in Woodville, Ohio, gegründet 1881; das Lehrerseminar der Wisconsinsynode in New Ulm, Minn., zugleich Vorbereitungsanstalt, gegründet 1885; das Schullehrerseminar der Missourisynode in Seward, Nebraska, gegründet 1894; das Pio Nono College in St. Francis, Wis., das zwar Vorbereitungsschule ist, aber auch Lehrer für katholische Gemeindeschulen ausbildet.

In den kirchlichen Kreisen war und ist durch diese Seminare für die Ausbildung der Lehrkräfte gesorgt; aber wie stand es zwischen 1841 und 1878 mit der Bildung der Lehrer an den Vereinsschulen und an den öffentlichen Schulen, an denen inzwischen der deutsche Sprachunterricht eingeführt worden war? — Die Einwanderung der deutschen Elemente (Österreich und die deutsche Schweiz eingeschlossen) war in diesen Jahren besonders stark gewesen. Körner gibt sie bei genauer amtlicher Quellenangabe mit 2,718,497 an. 8) Unter diesen Eingewanderten waren viele Lehrer. Man kann sicher annehmen, dass in den zahlreichen Vereinsschulen sowie an den öffentlichen Schulen die Lehrer fast ausschliesslich drüben ihre Ausbildung erlangt hatten. Von den Teilnehmern an den ersten Lehrertagen in Louisville und Cincinnati war der weitaus grösste Prozentsatz in den Seminaren Deutschlands ausgebildet. Die Ver-

hältnisse lagen also ganz ähnlich wie im 18. Jahrhundert, ehe man Lehrer in den hiesigen Schulen ausbildete. Doch sind auch damals Versuche gemacht worden, hier Lehrer auszubilden; aber sie sind alle missglückt.

„Im Mai 1860 erging aufs neue ein Aufruf an die Deutchen zur Gründung eines deutschamerikanischen Lehrerseminars, aus dem eventuell eine deutschamerikanische Universität hervorgehen sollte. 9) Namen von gutem Klang standen unter diesem Aufruf (Stallo, Kapp, Schurz, Butz, Hecker, Körner u. a.). Der Bürgerkrieg hat aber die Ausführung dieses Projektes unmöglich gemacht.

Im Jahre 1861 wurde in Detroit, Mich., ein „Deutschamerikanisches Seminar" eröffnet. Diese Anstalt hielt sich bis 1871; doch war es kein Seminar im deutschen Sinne des Wortes. „Es sollte eine allgemeine Bildung in allen Fächern vermitteln." (Monatshefte f. d. Sprache u. Päd., Jahrg. 19, Heft 2, Febr. 1918, S. 53.)

In Cincinnati wurden bereits 1870 Versuche gemacht, für die öffentlichen Schulen Lehrer auszubilden. „Der Verein der städtischen Lehrer arbeitet in Verbindung mit den Schulvorständen eifrigst und mit Aussicht auf Erfolg daran, eine Normalschule zur Ausbildung deutscher Lehrer zu errichten." 10) Und schon im nächsten Jahre wurde das Projekt verwirklicht. „Wir haben es dahin gebracht, ... dass am 25. Sept. ein deutsches Department neben dem Englischen in der hiesigen Normalschule gegründet wurde. . . . Als Lehrer ist Herr Karl Knortz angestellt." 11) Weiter ist über dieses Unternehmen nichts zu finden.

„Aus Broadheadsville, Monroe County, Pa., geht uns das erste Zirkular eines deutschen Schullehrerseminars zu. Dasselbe ist von dem dortigen Pfarrer Daniel E. Schoedler, einem gebornen Pennsylvanier, gegründet worden. In dem Institut sollen alle Unterrichtsfächer der öffentlichen Schulen gelehrt werden, mit besonderer Rücksicht auf Ausbildung deutscher Lehrer und auf deutsche Lehrmethoden. Die Schule wurde anfangs April (1871) eröffnet, kann aber für den 1. Termin nur 32 Zöglinge aufnehmen. Schulgeld für je einen Kursus beträgt 1 Dollar per Woche. „Boarding" in Privatfamilien 10 Dollars per Monat." 12) — „Wir wünschen dem Unternehmen Erfolg!" setzt der Schriftleiter der Schulzeitung hinzu. Doch scheint derselbe ausgeblieben zu sein, denn es ist nichts mehr über dieses Seminar zu finden.

In den letzten drei Jahrzehnten sind in mehreren Universitäten Kurse für Lehrer, oder „teachers colleges, schools of education oder schools of pedagogy" eingerichtet werden, in denen Lehrer der modernen Sprachen vorgebildet werden, besonders für die Mittelschulen. Auch in den „normal schools" sind erfolgreiche Versuche gemacht worden, Lehrer der deutschen Sprache vorzubilden. Einen besonders beachtenswerten Erfolg hat seiner Zeit die „Keystone Normal School" zu Kutztown in

Pennsylvanien erreicht. Dort hat sich der eifrige Pastor S. K. Brobst, der Herausgeber der ersten deutschen Jugendschrift in den Vereinigten Staaten, „Jugendfreund", besondere Mühe gegeben. „Er entwickelte eine grosse Tätigkeit für die Heranbildung von Volksschullehrern, die des Deutschen und Englischen gleich mächtig waren. . . . Die Schüler machten unter der Leitung ihrer deutschamerikanischen Direktoren erfreuliche Fortschritte im Studium des Deutschen, und oft hat Herr Pastor Brobst die Mitglieder des deutschen Pressklubs nach Kutztown zu ihren Wanderversammlungen einberufen, um ihnen mit freudiger Genugtuung das Gedeihen seiner Lieblingsschöpfung zu zeigen." 13)

Im Jahre 1870 wurde der deutschamerikanische Lehrerbund gegründet, und bereits 1874 wurde die Errichtung eines Lehrerseminars beschlossen. In den nächsten Jahren wurde eifrig an dem Projekt weitergearbeitet, und am 14. November 1878 fanden die ersten Aufnahmeprüfungen der von 20 Applikanten zugelassenen 8 Prüflinge statt, von denen 7 die Prüfung bestanden.

Bibliographie.

1) The Life of Franz Daniel Pastorius, the Founder of Germantown. By Marion Dexter Learned. Philadelphia, William J. Campbell, 1908. (S. 185.)
2) The Life and Works of Christopher Dock. By M. G. Brumbaugh. Philadelphia, J. B. Lippincott Company, 1908. — In diesem Buche ist die ganze „Schulordnung", wie sie im Jahre 1770 bei Christoph Saur in Germantown erschienen ist, in der deutschen Sprache und in der englischen Übersetzung abgedruckt.
3) A History of Education in the United States. By E. G. Dexter. New York, Macmillan Company, 1904. (S. 375.)
4) Das deutsche Element in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, 1818—1848. Von Gustav Körner. Cincinnati, A. E. Wilde & Company, 1880. (S. 55.)
5) Geschichte und Zustände der Deutschen in Amerika. Von Franz Löher. Cincinnati, Eggers und Wulkop, 1847. (S. 286.)
6) Körner führt zum Beleg der Stärke des kirchlichen Elementes zwei Werke Büttners an — „Dr. J. G. Büttner, Die Ver. Staaten von Nordamerika, Hamburg, 1844" und „Dr. J. G. Büttner, Briefe aus und über die Ver. Staaten, Dresden, 1846". — Diese beiden Werke beschäftigen sich hauptsächlich mit den religiösen Zuständen unseres Landes. Körner kommt zu dem Ergebnis, „dass man erstaunen muss, wie viele deutsche (kirchliche) Gemeinden sich schon in der ersten Hälfte der dreissiger Jahre in allen Teilen der Ver. Staaten gebildet hatten." (S. 56.)
7) „Die Pastoren Lochner, Dulitz und Fleischmann in Milwaukee hatten es daher vor zwei Jahren (1855) unternommen ‚in Milwaukee ein Schullehrerseminar einzurichten, um dem grossen Mangel an tüchtigen Lehrern abzuhelfen. Sie waren aber zu der Überzeugung gekommen, dass Milwaukee kein passender Ort für ein solches Seminar sei." (Auswanderung der sächsischen Lutheraner im Jahre 1838 etc. Von. J. F. Köstering. St. Louis, Mo., A. Wiebusch u. Sohn. 1866. S. 82.)
8) Körner, (S. 432).
9) Geschichte der deutschen Schulbestrebungen in Amerika. Von H. Schuricht. Leipzig, F. Fleischer, 1884. (S. 63.)
10) Amerikanische Schulzeitung. Louisville, Ky., Band 1, 1870. (S. 142.)
11) Amerikanische Schulzeitung, Band 2. (S. 181.)
12) Amerikanische Schulzeitung, Band 2. (S. 354.)
13) Gesammelte ausgewählte Werke. Von H. A. Rattermann. Band 10. Cincinnati, 1911. (S. 209.)

Umschau.

Vom Lehrerseminar. Am 16. September eröffnete das Seminar *das 41. Schuljahr.* Die Schülerzahl ist, wie das zu erwarten war, beträchtlich geringer geworden, aber der Geist ist ein vorzüglicher, der gute Leistungen verspricht. Der Lehrkörper ist derselbe wie im vergangenen Schuljahr.

Bei der *Schlussfeier* im Juni hielt Herr Professor Hohlfeld von der Universität Wisconsin die Ansprache an die abgehenden Schüler. Es war eine ernste, würdige Feier. Die Klasse bestand aus zwei jungen Männern und fünf Damen: Emil Duwe, Paul Keyerleber, Julia Baechle, Frieda Meyer, Olga Oppitz, Frieda Schneider, Martha Schulz.

Das von den Schülern herausgegebene *Jahrbuch* für das Jahr 1918 ist ein gediegenes, interessantes Werk. Das Buch, das über hundert Seiten enthält, ist eine Jubiläumsausgabe und soll zur Erinnerung an das vierzigjährige Bestehen des Seminars dienen. Ausser den Beiträgen der Schüler und Lehrer waren die Herren Dr. H. H. Fick, Professor A. R. Hohlfeld, Professor C. M. Purin, Professor Edwin C. Roedder und Martin Schmidhofer freundlich genug, kurze Beiträge zu liefern. Eine längere Abteilung wird den Alumnen gewidmet.

Das Seminar möchte die *sämtlichen Jahrgänge des* Katalogs binden lassen; es fehlt jedoch der Katalog vom Jahre 1903-04. Dieser enthält den Nachruf, der dem Seminardirektor Emil Dapprich gewidmet war, nebst Dapprichs Bild. Sollte irgend ein Leser einen Katalog dieses Jahres besitzen, so wäre ihm das Seminar sehr verbunden für die gütige Übersendung desselben.

Eine neue offizielle Schulzeitschrift, vom „Committee on Public Information" herausgegeben, liegt bereits in zwei Nummern vor. Der Name der Schrift heisst „*National School Service*". Sie enthält amtliche Berichte and Material, das sich in der Kriegszeit im Schulzimmer verwerten liesse.

In Milwaukee wird an *neun Elementarschulen* fremdsprachlicher Unterricht erteilt, und zwar an fünf Polnisch, an *dreien Deutsch*, und an einer Italienisch. Mit diesem Schuljahr soll auch dieser Rest verschwinden.

Bei der kürzlich in Chicago abgehaltenen *9. Tagsatzung des Illinois Turnbezirks* gelangten, nach Bericht des Saginaw Journal, die folgenden vom Delegaten Dr. Hartung eingebrachten, auf die deutsche Sprache bezugnehmenden sehr beachtenswerten Beschlüsse einstimmig zur Annahme:

„In Anbetracht, dass der Nordamerikanische Turnerbund laut Paragraph 19 seiner Platform es sich zur besonderen Aufgabe gemacht hat, die Wahrung seines deutschen Charakters durch die Pflege deutscher Sprache und Sitte zu fördern, — in Anbetracht, dass unsere Regierung keine Vorschriften inbezug auf den Gebrauch oder Nichtgebrauch der deutschen Sprache bisher erlassen, im Gegenteil, den Gebrauch fremder Sprachen unter den Bürgern nicht englischer Abstammung in der Agitation für Bundes- und Kriegszwecke direkt empfohlen hat, — in Anbetracht, dass unser Bundes-Erziehungskommissär Claxton durch öffentliche Kundgebung direkt vor der Abschaffung der deutschen Sprache in den höheren Erziehungsanstalten unseres Landes warnt: sehen wir uns veranlasst, infolge der gegenwärtig von der englischen Tagespresse sowie vonseiten fanatischer Nativisten gegen alles, was deutsch ist, getriebenen Hetze zu erklären, dass wir im Gebrauch der schon seit nahezu 70 Jahren in unseren Vereinsbestrebungen eingeführten deutschen Sprache keine unpatriotische oder unloyale Handlungsweise entdecken können und durch dieselbe unsere Aufgabe zur Schaffung einer wirklichen Demokratie in unserer Republik zur Verwirklichung zu bringen suchen. Die Bezirkstagsatzung empfiehlt deshalb den Vereinen nach wie vor die Pflege und Beibehaltung der deutschen Sprache im Dienste ihres Vereinslebens und Erziehungswerkes und protestiert entschieden gegen jeden Eingriff in diese uns verfassungsmässig gewährleisteten Rechte als eine unamerikanische und undemokratische Vergewaltigung."

Es ist ein gutes Zeichen für unser Land, dass gerade in dieser Kriegszeit unsere führenden Persönlichkeiten *die Schule nicht beeinträchtigt* wissen wollen. So schreibt Präsident Wilson:

„I am pleased to know that despite the unusual burdens imposed upon our people by the war they have maintained their schools and other agencies of education so nearly at their normal efficiency. That this should be continued throughout the war and that, in so far as the draft law will permit, there should be no falling off in attendance in elementary schools, high schools or colleges is a matter of the very greatest importance, affecting both our strength in war and our national welfare and efficiency when the war is over. So long as the war continues there will be constant need of very large numbers of men and women of the highest and most thorough training for war service in many lines. After the war there will be urgent need not only for treained leadership in all lines of industrial, commercial, social and civic life, but for a very high average of intelligence and preparation on the part of all the people. I would therefore urge that the people continue to give generous support to their schools of all grades and that the schools adjust themselves as wisely as possible to the new conditions to the end that no boy or girl shall have less opportunity for education because of the war and that the Nation may be strengtened as it can only be through the right education of all its people. I approve most heartily your plans for making through the Bureau of Education a comprehensive campaign for the support of the schools and for the maintenance of attendance upon them, and trust that you may have the cooperation in this work of the American Council of Education."

Und Erziehungskommissär Claxton teilt den Schulleitern folgendes mit:

„The extension of the selective draft ages, by recent act of Congress, renders many school officers and teachers liable to call for military service. It is not the intention of the Government, however, to call to the colors men whose services are necessary to the carrying on of the country's educational enterprise."

Herr Claxton weist im Anschluss an den Brief des Präsidenten darauf hin, dass *der Erfolg der Schule von den Lehrern* abhängt. Er schreibt:

„But it must be remembered that for effective work the schools must have competent teachers, teachers having adequate education and professional training. On the character and ability of the teachers everything depnds. However, in most, if not in all the states, there has never been an adequate supply of educated and trained teachers for all the schools; and, for many reasons, the supply is less adequate now than it has been for many years. ... As the war continues .... the number of teachers leaving the schools ... will become still greater. .... How are their places to be filled? By trained or untrained teachers? .... It is very important that for next year and ofr many years to come there should be more students in schools for the preparation of teachers than there have ever been before. Thousands of boys and girls who have finished their high school work might and should render their country a high type of patriotic service by entering these schools next fall, winter, or spring to prepare themselves for the work of teaching in the elementary and secondary schools, and I wish to urge as many to do so as can."

Die *N. E. A.* hat allen deutschen Gelehrten *die Ehrenmitgliedschaft entzogen.* Unter den gestrichenen Mitgliedern befinden sich: Dr. Christian Felix Klein, Göttingen; Dr. Wilhelm Paszkowski, Berlin; Dr. Karl Reinhardt, Steglitz; Dr. Friedrich Schmidt vom Kultusministerium, Berlin; Dr. Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, Berlin; Dr. Anton H. Appelmann, Hannover.

Erhöhung der Lehrergehälter. Mit Beginn dieses Schuljahres werden die Lehrergehälter der Stadt New York erhöht und $1,000 wird als das Mindestgehalt festgesetzt. Die durch diesen Schritt verursachten Mehrausgaben betragen $300,000.

In *Springfield, Ill.*, und *Pittsburgh* wird jedem Lehrer eine Zulage von $100 gewährt. — In *St. Louis* wird zwischen $50 und $100 zugelegt, doch nicht nach dem Grundsatz, wer da hat, dem wird gegeben, sondern die weni-

ger gut bezahlten Lehrkräfte erhalten den grösseren Zuschuss.

Fast jede Schulbehörde im ganzen Land sieht sich veranlasst, höhere Gehälter zu zahlen.

Die in Milwaukee (!) erscheinende Schrift: "The Western Teacher" leistet sich folgendes unter der Überschrift, *was man mit dem deutschen Element hierzulande anfangen solle:*

„We may trust to the good sense and practical business sagacity of our German fellow citizens to refrain in future from inflicting upon their defenseless offspring any distinctly German given names, as Fritz, Conrad, Otto, Emil, Anton, Herman, Karl, Max, Ernst, Adolph, Gustav, Gretchen, Hedwig, Hulda, etc. .... Those already thus christened will sign by initials.

By eliminating the German language, discourage the marriage of Germans with Germans, and permitting the transmission of family names through non-German mothers, we may in one generation wipe out Germanism in America, Kultur will disappear, and the Germans will be exterminated by thoroughly humane methods."

Dass noch manchmal *ein Fünkchen Vernunft* übrig geblieben ist, beweist folgender Zeittungsausschnitt, der in Viereck's Wochenschrift abgedruckt ist:

„It will be useless — even silly — to boycott the German language", writes *Commerce and Finance*. "*Commerce and Finance* is right", remarks the *Milwaukee Journal*. "America must not fall into mistakes of the sort Prussia has made. We must not boycott the German language . or any other foreign language. But we must see that the German language and all other foreign languages are reduced to their legitimate place in American life.

.... Every high school should offer at least one Germanic language and one Romance language. In most cases these will be German and French. Every college should offer at least seven or eight of the more widely spread languages. But in no case should any one definite language be required. In high schools it might be well to make the study of a foreign tongue fully optional. In colleges, study of a foreign tongue should be required, but the choice should rest, within certain limits, with the student."

John C. Andressohn.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX. Oktober 1918. Heft 8.

The Awful German Language.*

By Frederick Tupper, Professor of English Language and Literature, University of Vermont.

In the delicious discourse which has prompted my title Mark Twain introduces an American who would rather decline two drinks than one German adjective. Apparently the American of the near future will have little opportunity of exercising either mournful privilege, for the distilling of grain and the instilling of grammar are undergoing like declension. Indeed, it would seem that the dictionary is an even greater enemy to straight thinking than the distillery in providing the insane root that takes the reason prisoner; for an insidious venom hitherto unsuspected is now discovered among Teutonic stems and endings. From the poisonous breath of paradigms the infant soul suffers contagion, and by the spewing and spitting and sputtering of harsh gutturals youthful patriotism is brought to its last gasp. Propaganda lurks in pronouns personal and possessive, espionage in aspirates, pan-Germanism in strong conjugations; and the inverted sentence is a Hun in its unabashed topsy-turvydom. There is seemingly a danger that under the spell of *der. die das,* young America may be seduced from its allegiance to its grammarless tongue and become dehumanized by the soullessness of grammatical gender. This

*Reprinted from the Educational Issue (Sept. 1918) of "The Nation."

danger has been laid bare to its bones by Argus-eyed educators, quick to perceive that the German word, like German beer, once taken into the mouth, steals away the brains, and that any smack of either is a menace to all that is native. German and alcohol both have their uses in the world, no doubt, but to many good Americans neither seems safe unless denatured. The result of that denaturing process which we call translation may be offensive to the taste; but there are high-pitched voices which argue that the literature of a people loses its sting in losing its native quality.

That literature often loses in translation its essence—the very things that make it literature, all the treasures of the original, propriety of use, richness of suggestion, sweetness of sound—nobody can deny. The Germans have made Shakespeare their own—transplanted him, transmuted him, and, it may be added, Teutonized him pretty thoroughly in the process. "No Englander can understand the Shakespeare grammatic like we," a member of the English seminar at Berlin once said to me with characteristic arrogance. But when I hear of a "National Shakespeare," put forth in Germany and in German in this year of disgrace, I am troubled by a doubt, which is provoked by many painful memories of the Deutsches Theater: the effacement of the grotesque comedy of the devil-porter by Schiller's insipid dawn-song; and, in the same play of "Macbeth," the conversion of blasted heath and witches into a Harz Mountains *Hexentanz;* the "odjus spectacle" of the inimitable brace of knights of Illyria masquerading as Herr Tobias von Ruelph and Herr Andreas von Bleichenwangen of "Was Ihr wollt"; the hundrum domestication of Puck and his fairy fellows, despite of Mendelssohn; the unforgivable intrusion of farcial horse-play into the trial scene of the "Merchant" by the strutting entry of Portia and her maid; and the Berlinizing of Brakenbury's speech to the Queens at the gates of the Tower, to which, by Richard's order, "Eintritt ist strengstens verboten." This German nationalizing of Shakespeare is again and oft a theme for tears or laughter; and yet, not forgetting Bayard Taylor, I know of no Englishing of a German classic that vies with Schlegel and Tieck's version of the great Elizabethan.

There is a wholesome moral in the mock praise lavished in "The Tramp Abroad" on the literal rendering of Heine's "Lorelei" by one Garnham, Bachelor of Arts: "No translation could be closer. He has got in all the facts, and in regular order, too. There is not a statistic wanting. It is as succinct as an invoice." But the implied criticism of the sacrifice of beauty and power cannot be made of the reproduction of technical writings, whose sole purpose is information. "Why study German for its scientific value," argues one ardent American, "when every

German contribution to science is promptly translated and is made available to foreigners in a version far clearer than the original?" The answer due that misleading assertion is Touchstone's Reproof Valiant, or, better still, one of that mettlesome gentleman's yet higher degrees of counterstatement. The scientist, innocent of German and relying for his advance in knowledge upon opportune renderings of relevant dissertations, will, like George Eliot's Mr. Casaubon, grope helplessly with a pocket-compass in woods through which the scholarship of Germans has made carriage roads. The scientific study of our language has leaned so heavily upon their toilsome researches that the English philologist is speedily lost amid the mazes of linguistic history and laws without their frequent counsel, given in untranslatable technical jargon—an ugly, clumsy thing, doubtless, but often most useful. If the study of German is to be strangled in its infancy, whence will come the translators of the future, preserving for us German thought free from the venom of the German word which we so greatly fear? The few interpreters who survive the effective suppression of their younger time will, like workers amid poisonous gases and acids in the unwholesome depths of mines, be so speedily tainted by their noxious environment and occupation that they will, doubtless, become beautifully less. And thus a Nirvana of perfect self-sufficiency, disdaining all that an enemy has to teach, will be easily attained.

Loud has been the outcry and drastic has been the action against German in American schools. Not without warrant is the alarm occasioned by the vogue of German in those parochial institutions of the Middle West where English is under the ban, and by the systematic effort of the German-American Alliance to promote the compulsory teaching of German in the public schools of many States and cities. Right reason is clearly speaking in the tones of Mr. Elihu Root, when he publicly declares that

> **to be a strong united nation, we must be a one-languaged people, that every effort should be made to promote the universal use of English, and that nothing ought to be done which will make it easier for anybody to read and speak German instead of reading and speaking English**

That, however, is not the same as saying that it must be made impossible for any young person in the schools of America to study one of the chief languages of the earth. There may be somewhere a sense of humor so sensitive as to find provocation in the fear of zealous school boards that the Americanism of boys and girls in Vermont or Virginia will be lulled to sleep in the lap of old-world legends, fables, and idyls, and that young patriotism will stumble on the indirect crooked ways of the Direct Method.

But, then, the solemn chorus cries that the pitfall and the gin are set for the poor birds amid the net and lime of German *Realien,* pleasing pictures of every-day life in the Fatherland. A sense of perspective dictates a twofold answer: that this was the life of yesterday, a sunny, kindly yesterday though somewhat too well ordered, not distant in time from to-day's bottomless horror, but so remote in spirit that the fall of Lucifer himself teaches no more pitiful lesson than the very present image of the Teutonic leviathan floating over many a rood of Central Europe; and that, if certain books offend, it is easy to pluck them out of the school curriculum, as we have plucked out of our history courses partisan textbooks, grossly unfair to England or to Civil War opponents, or out of our preparatory reading in English many lucubrations of Dryasdust. Everywhere, literary knowledge declares, is healthy food in plenty for all kinds of appetites. It is an ingenious plea of the devil's advocate that we should not visit all the sins of the sons of darkness upon their far-away Germanic forefathers—many of them children of light. But even though we are driven to recognize certain cultural gains in the study of German literature, we are bidden not to forget, like divers dull and unpractical academic folks, that the ultimate test of any present-day study is its usefulness, its value in dollars and cents. Moreover, sundry good haters assure us that the economic and commercial value of German to the people of the western hemisphere is gone forever, and that public money raised by taxation should, therefore, not be used to facilitate and promote the study of German. It behooves us to emphasize this argument wherever unthinking prejudice is rife and responsive, particularly as it has received absolutely no support from those in high place, who seem somehow strangely reluctant to say to the German people: "Though we are fighting to deliver you, too, from imperial bondage, yet, when the deliverance is complete, we shall leave you as outcasts in the wilderness for years to come." There are, indeed, certain hard hitters, among them many municipal and even metropolitan school boards, who, feeling the futility of argument, eschew all reasoning and say bluntly: "America is at war with Germany. Let us give no countenance to the language of the enemy."

This indictment of a hostile speech encounters only pathetic lack of support from the March letter of our Commissioner of Education, which indeed runs counter in its every clause to the clamor of the zealots. Mr. Claxton argues with every semblance of sweet reasonableness that the United States is now at war with the Imperial Government of Germany and not with the German language or literature, that after the war commercial and political relations will be reëstablished, and that for practical industrial purposes we shall need a knowledge of the German language more than in the past. The Commissioner is keenly sensitive to the cul-

tural worth of the German language and literature and to the increasing value of the scientific and technical writings of the German people. He urges us to remember that the kinship between the English and German language is the same as it was before the war, and that the value of a knowledge of the history and philology of the German language for an understanding of English remains the same. Finally, he insists that we cannot regard as evil everything about a people because they are under the control of an autocratic, militaristic Government, with whose purposes and aims we happen to be in conflict. Mr. Claxton's plea, despite its resonant persuasiveness, may be inaudible to those strong-lunged trumpeters who seek to drown with lusty blasts the faintest breath of Teutonic accent and inflection, but its principal contention is echoing from the lips of school boards and schoolmasters here and there: "We are at war with the German Government, not with the German language." Significant is the coincidence between the arguments of the American Commissioner and the consensus of opinion of English teachers, presumably as patriotic as our own. To them German seems, no less than ever, historically, culturally, scientifically important. Educated men must face the facts of history, be they good or evil, nor close their eyes to the exploits of a mighty nation, a tremendous world-force, be its present deeds right or wrong. "Kultur" is revolting to all the decent instincts of Englishmen, who have suffered so much from its horrors and are hence fighting it to the utmost, but it is to be deemed, so they tell us, only the passing Prussian phase in the sum and substance of German culture. "It will avail us nothing," so say these sterling English folk, who have the enviable quality of keeping their wits under the stress of honest indignation, "to belittle Germany's science, ignore her energy, despise her discipline." Manchester, synonym of commercial achievement and of interest in art and letters, adds through one of its teachers, that "the form of vengeance which cuts off your nose to spite your face is not satisfying." "Shall Germans fight equipped with our language, learning, and science as well as their own, while we rely only on our? The elimination of German will not hurt Germany, but us." May we not store these recent gleanings from the field of British school opinion with our own harvest of sober second thoughts?

Shall the German language inspire in us Americans the same contempt as it did in the greatest German Emperor, who affected to use it only when speaking to the horses of his stable, and in the greatest Prussian King, who learned only enough of it to berate in bad grammar and worse pronunciation his servants and his soldiers? Shall our students of the humanities sweepingly damn the scholarly writings of Germany in the spirit of sturdy old Porson's gibbering epigram?

The Germans in Greek
Are sadly to seek
(Not five in five score,
But ninety-five more),
Save only Hermann —
And Hermann's a German.

Shall our scientists disdain all technical currency of German coinage, and shall our students of English origins ignore the sister-speech in their "search for the ancient mother"? Shall our teachers of infancy reverse the test of "shibboleth" with children below the grades and show themselves as ruthless to all who can clearly enunciate "Kindergarten" as the intolerant Gileadites to the sons of Ephraim? If we inconsiderably make this great refusal, there are large grounds for fear that we shall prove sadly unprepared for stern meetings on fields hardly less costly than those of battle with our present enemy, who invades our languages as deliberately as he plunders other lands. Having in himself no native gleam of the sportsman's spirit, this "outsider" phlegmatically borrows from sportsmanlike England her varied and vivid terms of turf and lawn and playground. Possessing in his own inadequately tailored tongue little of the wherewithal "to court an amorous looking-glass," he takes the very names of his clothes from Piccadilly and Oxford Street. A tardy arrival on the water, the "inevitable German" exercises "the freedom of the seas" by taking as heavy a toll of the lingo of English sailors and traders as just now of their lives. Misreading many times the English sentiment, he learns in childhood not to misread the English sentence. Perish the thought that we, even under the proper tutelage that we so often lack, can acquire no such mastery of an alien tongue! "A German officer who spoke excellent English" has been recently the ubiquitous villain of every tragic crisis on both land and sea—not the more honest or decent a villain perhaps, but certainly in every way more efficient by right of his linguistic talent. Shall we, restrained by an ungrounded fear, which disturbs no Englishman, that a schoolboy knowledge of the German language will Germanize us quite, tamely yield to these formidable foes of ours the initiative that the mastery of a rival's language affords in both peace and war?

P. K. Rosegger als Erzieher.*

Von **Dr. Karl Fuchs**, Zürich.

Rosegger, der volkstümlichste Erzähler Deutschösterreichs, im besonderen der bedeutsamste Vertreter der Heimatkunst der „grünen Steiermark", ist am 25 Juli d. J. im Alter von nahezu 75 Jahren aus dem Leben geschieden. Keiner der Dichter der Gegenwart hat gleich ihm in die Tiefen der Seele seiner Volksgenossen geblickt und deren Betätigung in Leid und Freud geschildert und zugleich aus dem engen Kreise seiner Umgebung das Grosse aus dem Kleinen, das allgemein Menschliche aus alltäglichen Erscheinungen und Geschehnissen ausgelöst. Sein Ziel war nicht die höchste Höhe der Kunst; einfach ist die Linie, auf der sich sein Schaffen bewegt. Er verfährt in der schlichten Art, wie die Grossmutter den Enkeln erzählt. Ort und Personen werden genannt, um die es sich handelt; letztere werden sodann in bestimmte Verhältnisse gestellt, die an sie herantreten und sie in Verwicklungen bringen. Mit wenigen Ausnahmen ist die Szene eine ländliche, bäuerliche. Darin ist er gründlich zuhause, so dass Anzengruber, der niederösterreichische Hausdichter, der als Dramatiker zu gesteigerter Tonart seiner Empfindungswelt und seines sprachlichen Ausdrucks in seinen ergreifenden Volksschauspielen gezwungen war, treffend urteilte: „Rosegger ist wirklich und wahrhaftig der schreibende Bauer." Selbst in späterer Phase seiner Entwicklung, da er in umfänglichen Romanen soziale und ethische Probleme behandelte, bleibt seine Darstellung immer in Sprache und Gedankenabfolge echt und recht volkstümlich.

Volkstümlich ist schon an sich der Aufstieg des Waldbauernbuben zum gefeierten Dichter und vom Beflissenen des Schneidergewerbes zum Mitglied des österreichischen Herrenhauses und ganz besonders, dass er seine Erfolge als Mensch und Dichter nie und nimmer glattem Streber- und Höflingstum verdankte, sondern erwies, dass solche auch auf geradem Weg trotz mancher Missgunst erreichbar sind. Rosegger wurde als Sohn einer erbgesessenen Bauernfamilie am 31. Juli 1843 zu Alpl bei Krieglach in jenem Teile von Nordsteiermark südlich des Semmering geboren, der nach seinem bekannten Roman kurzweg „Waldheimat" heisst. Er selbst und nach ihm viele haben seinen Lebensweg so eingehend behandelt, dass hier nur dessen Hauptstationen berührt werden. Swoboda, der Redakteur der „Tagespost" in Graz, erkannte aus den ihm von dem jungen Dichter eingesendeten Gedichten und Skizzen dessen hervorragende Anlagen und ermöglichte ihm mit Hilfe von Gönnern, an der Grazer Handelsschule seine Vorbildung zu gewinnen. Er hatte das Glück, in ihrem Direktor,

* Aus der Schweizerischen Lehrerzeitung.

Professor Dawidowsky, einen warmherzigen Führer auf diesem seinem ersten Schritt ins stärkere Leben zu finden. Der seltsame Schüler galt ihm als eine Art „Haussekretär" und Chronist der Anstalt. Der treffliche Mann schreibt über ihn: „Wohlgemut, ungezwungen und natürlich trat Peter in den Kreis von etwa sechzig Altersgenossen, ausgerüstet mit sehr wenig Schulweisheit; aber aus seinen Augen glänzte ein helles Licht, das der liebe Gott jenen anzündet, die andere durch dieses finstere Leben zu führen bestimmt sind." 1869 trat Rosegger, angeregt durch Robert Hamerling, mit seinem ersten Bande mundartlicher Gedichte „Zither und Hackbrett", an die Öffentlichkeit. Hamerling selbst, damals schon auf der Höhe seines Schaffens stehend, schrieb die Vorrede dazu, in der er bemerkt: „Es ist undenkbar, dass nicht jeder Leser in dieser Sammlung auf Lieder stosse, die ihm zu den frischesten und lieblichsten Blüten volkstümlicher Alpenlandspoesie zu gehören scheinen." 1870 und 1885 liess der Dichter die Sammlungen „Tannenharz und Fichtennadeln" und „Stoansteirisch" (d. h. „Ursteirisch") in der Volkssprache seiner Heimat folgen. Gleichzeitig vertiefte er sich in das Leben des Volkes, in dem er die lebendige und ursprüngliche Äusserung der Natur des Landes erkennt. In den Gestalten, die er in „Volksleben in Steiermark" (1870), „Die Älpler in ihren Wald- und Dorftypen" (1872) und „Sonderlinge aus dem Volke der Alpen" (1875) umrissen hat, klärt sich der Grundgedanke ab, dass das Volk nur in Arbeit und Sorge verständig und tüchtig ist, ob er den Pfarrer, den Schulmeister oder den „Wurzelgraber" als halbwilden Waldmenschen schildert. Aus dieser kleinen Welt hat er Urstoff für die Erkenntnis des grossen, des allgemeinen Menschentums und jener Menschenliebe geschöpft, die seine Persönlichkeit und sein Schaffen in weite und vielseitige Schwingungsweiten setzte. Über diese feste lokalpatriotische Grundlage als erste Notwendigkeit für die Einsicht in das Wesen von Welt und Menschen hat er einmal unzweideutig geäussert: „Wer sein Vaterland ignoriert, um vom Kosmopolitismus zu schwärmen, der kommt mir vor, wie ein Mensch, der seine Mutter verlässt, um sich auf der Gasse mit fremdem Volk herumzutreiben. Die Allgemeinheit, die Versöhnung und allmähliche Vereinigung der Völker auf Erden ist ein Ideal, dem wohl jeder Vernünftige nachhängen muss; aber der gesamten Menschheit dient man am besten, wenn man sich nicht verflacht, sondern wenn man sich auf das beschränkt, was man ist, wenn man das bringt, was man hat, wenn man auf seinem eigenen Boden nach neuen Schätzen gräbt, in seinem eigenen Garten Früchte züchtet, die vielleicht sonst nirgends wachsen, und damit dem Allgemeinen ein Geschenk macht . . ." Mit den 1872 erschienenen Novellenbänden betrat er die Bahn der realistischen Erzählung, der Dorfgeschichte, durch die er erst eigentlich zum Volksschriftsteller mit lehrhaftem Einschlag wurde. Schon die erste der No-

vellen, „Die Harfenspieler", lässt dies erkennen. Gutmütige Dorfbewohner, die, der angestammten Religion ihrer Väter getreu, armselig dahinleben, bestatten das in Erschöpfung erloschene Weib des protestantischen Wandermusikanten im Walde, nachdem ihr als Ketzerin ein Platz im Ortskirchhof versagt worden ist. Ohne jede schulmeisterliche Erörterung wird so ein ergreifendes Beispiel echter Menschenliebe aufgezeigt.

Mit den „Schriften des Waldschulmeisters" (1875) ist der Dichter bereits auf seinem ureigensten Wege in Hinsicht der Art und der Absicht seiner Erzählungskunst. Was er am Herzen der Natur seiner Heimat erlauscht hat, verwertet er durch den Waldschulmeister für die Gestaltung einer Gemeinde von Naturmenschen zu einem sozial wohlgegliederten Körper. Er selbst ist der Waldschulmeister, der in der Natur die Symbole für die Erhebung des Menschentums erlauscht. „Da flüstert es, da säuselt es; es sprechen mit einander die Bäume. Es träumt der Wald," heisst es an einer Stelle. Der Rahmen der Erzählung ist schlicht, wie dies auch bei den späteren Werken des Dichters der Fall ist. Er ist stets Ich-Erzähler, sei es, dass er sich selbst als solcher einführt, sei es, dass seine ehrliche Meinung aus den Ereignissen, die vorgeführt werden, allenthalben aufleuchtet. Er erlebt und empfindet das Erzählte aus vollstem Herzen mit, und aus dem Stoff löst sich wie von selbst die Absicht derselben aus, und zwar mit leidenschaftlicher Kraft, worin ihr poetischer Reiz liegt. Zum Unterschied von Jeremias Gotthelf, dem Bahnbrecher der realistischen Dorfgeschichte in neuerer Zeit, liegt seine Lehrhaftigkeit in der Erzählung selbst und wird als belebendes Element, nirgends als Unterbrechung der Handlung empfunden. Stets fliesst die Handlung wie ein klarer Gebirgsbach weiter. Die „Schriften des Waldschulmeisters" findet er zufällig in dem Dorfe Winkelsteg auf einer Gebirgswanderung. Andreas Erdmann hat sich nach einer bewegten Vergangenheit in dem Bergdörfchen als Schulmeister niedergelassen. Er hat den tirolischen Freiheitskampf 1809, Napoleons Zug nach Russland 1812 und die Völkerschlacht bei Leipzig 1813 mitgemacht und waltet nun fünfzig Jahre als Schulmeister seines Amtes. Aus der Natur, ihrem Erwachen und Absterben, ihrer Schönheit und Wildheit lernt er und lehrt. Da aber kommen neue Zeiten, die die alten naturgemässen Zustände austilgen. So notiert der alte Schulmeister über die hereinbrechende Verkünstelung 1855 ironisch in sein Tagebuch: „Der Pfarrer ist uns ausgetauscht worden gegen einen Blutjungen. Der Blutjunge sagt, die Seelsorge sei arg vernachlässigt und will das Krumme auf einmal wieder grade machen. Er ordnet Betstunden, Buss- und Bittgänge an. Seine Predigten sind scharf wie Lauge. Seit der neue Pfarrer da ist, bin ich in der Schule schier überflüssig geworden. Er füllt die Stunden mit Glaubensunterricht aus. Die Kinder haben mehr Fähigkeit, als ich je erfahren — den ganzen Katechismus kennen sie auswendig. Der

Kaiser und der Papst sollen miteinander ein eigenes Gesetz für das Seligwerden herausgegeben haben (gemeint ist das Konkordat), und seit ewiger Zeit ist zu Winkelsteg nicht so viel vom Teufel gesprochen worden als jetzt." Der Unzufriedene wandert aus dem von der Neuerung ergriffenen Dorfe fort und wird auf der Bergeshöhe, wo er den freien Ausblick in die Ferne gesucht hat, erfroren aufgefunden. Aus schweren Stürmen des Lebens hat er im einsamen Dorfe für ein halbes Jahrhundert den Frieden der Natur gefunden. Die eindringende Unnatur vertreibt ihn, nachdem er segensreich gewirkt hat. Hier zeigt sich bereits als Hintergrund die Weltanschauung des Dichters, die in all seinen späteren Werken in mannigfaltigem Wechsel hervortritt. Über die Stellung des „Waldschulmeisters" in der Gesamtarbeit des Dichters und der Literatur überhaupt sagt Kappstein in seinem warmherzig geschriebenen Buche „Peter Rosegger, ein Charakterbild": "Die Schriften des Waldscchulmeisters haben Peter Roseggers Namen mit goldenem Griffel in die Tafeln der Weltdichtung geprägt. Diese Blätter werden grünen und frisch bleiben, wenn längst der Dichter, der sie jugendfroh vom Baum der Poesie gebrochen, den letzten Schlummer schläft."

Rosegger blickte nach allen Seiten aus; er lebte leidenschaftlich seine Zeit mit, und daraus erklärt sich seine unermüdliche Arbeitskraft. Es sind immer neue Stoffe, die er von seinem natürlichen Gesichtspunkte mit ein und derselben Klarheit, mit ein und demselben Naturverstande erschaut und erörtert. Bis ins Alter blieb ihm dieses Streben, Verhältnisse mannigfacher Art klarzulegen, treu, um dessentwillen ihn in jungen Jahren Berth. Auerbach als „Förster und Heger im grossen Menschenwalde" bezeichnet hat. Noch 1908 hat Rosegger selbst in der Vorrede zu seinen „Volksreden über Fragen und Klagen, Zagen und Wagen der Zeit" den Trieb hiezu mit den Worten freimütig bekannt: „Mich beunruhigt jede auftauchende Zeitfrage, bei jeder möchte ich mittun, sie ins Geleise zu bringen und so der Menschheit wegmachen zu helfen nach glücklicheren Zielen." Diesen vorgefassten Zweck hat er reinen Herzens, unbeirrt durch Rücksichten auf Konvention oder Autorität, überall im Auge gehabt, ob er sich mit einer schlichten Dorfgeschichte oder mit grösseren Aufgaben in romanhafter Darstellung beschäftigt hat. In ersterer leitet er das grosse Gesetz aus dem Kleinen und Kleinsten ab, nach dieser Richtung in den Bahnen Adalb. Stifters, des Dichters des Böhmerwaldes, wandelnd.

Vornehmlich hat Rosegger den Bauernstand und die Religionsfrage zum Gegenstand seiner dichterischen Behandlung und Beurteilung gemacht und seine Naturphilosophie darauf angewendet. Land und Leute seiner Waldheimat hat er zuerst in einer Menge kleinerer Erzählungen so gezeichnet, wie etwa Defregger seine Bilder entworfen hat. Es ist die

Art der kindlichen Mitteilung in alten Volksbüchern. Im weiteren Fortschreiten seiner Entwicklung behandelte er verwickeltere Probleme, nicht selten erregende Zeitfragen; er lässt dabei stets fühlen, dass es seine eigenen Probleme sind, die er nach bestem Wissen und Gewissen zu lösen sucht. Seine innerste Überzeugung ist die, dass moderne Überkultur der Menschheit schadet, anstatt ihr zu nützen, weil sie die natürlichen Überlieferungen, das Bodenständige, die Wurzeln des Volkstums, zerstört. Der Bauernstand von heute, mit dem er zeitlebens in Berührung geblieben ist, muss bei dauernder Einwirkung des falschen Fortschrittes zugrunde gehen. „Wo ist das Volk mit dem starken, frohen Herzen?" ruft er in den „Idyllen einer untergehenden Welt" aus. Das „Weltgift saugt am Mark des völkischen Rückgrats. Wie im besonderen wirtschaftliche Schäden, die aus dem anspruchsvollen Kapitalismus entspringen, das Bauerntum vernichten, zeigt er in dem erschütternden Roman „Jakob der Letzte". Mit zäher Ausdauer wehrt sich der letzte Bauer von Alkmoos gegen die Enteignung seines angestammten Besitzes. Alle seine Nachbarn haben ihren Grund und Boden bereits an den reichen Jagdherrn verkauft; immer mehr wird sein Anwesen durch den sich stetig erweiternden Wald eingeengt, seine Äcker durch Wildschaden heimgesucht. Sein Weib stirbt, ein Sohn fällt im Krieg, die anderen Kinder sind verschollen, selbst der letzte der Knechte kündigt ihm. Da erschiesst er den Waldheger und sühnt die verzweifelte Tat durch selbstgewählten Tod im Wasser des kühlen Grundes. In den „Bergpredigten" lässt er sich über die Gründe des Verfalls des Bauerntums eingehend aus: „Das Zuströmen der Bevölkerung in die Stadt hat zum Teile seinen Grund in dem Niedergange des Bauernstandes, in der schlechten Versorgung der bäuerlichen Dienstboten, aber auch zum Teile in einer wunderlichen Geisteskrankheit unserer Zeit — dem Grössenwahn. Diese Krankheit packt den Bauer, wie sie den Städter packt. Früher war es der Stolz des Mannes, das, was er war, ganz zu sein; heute will er mehr sein — und wird weniger. Es ist wahr, man tut alles Mögliche, dem Bauer das Leben sauer zu machen. Den Bauer drängt's vor allem, sich aufzuschwingen, dass er mitreden könne dort, wo man Gesetze macht. Dieses Streben ist ein durchaus berechtigtes und tüchtiges. Seinen Stand muss der Mann zu heben suchen, nicht aber aus demselben hinaustrachten. Es ist wahr, der Haus- und Erbgesessene hat nicht mehr die Bedeutung wie einst, und so steht der Jungbauer nicht an, sein Haus und Hof zu verkaufen und in die Welt hinauszuwandern, in die Fabriken, wo es Geld gibt, wo man „Herr" werden kann. Solche machen sich heimatlos, sie berauben ihren Stamm um die Wurzel, sie zerstreuen sich in den Weiten, verkommen und vergehen." Der Dichter ist aber nicht nur der Prediger in der Wüste, sondern weist optimistisch auf Wiedergeburt aus dem Zusammenbruch hin, auf einen neuen Bauernstand, der sich natur-

gemäss auf der Mutter Erde durch Rückströmung aus der Überkultur bilden müsse. Im „Erdsegen" obsiegt die Rückkehr der Natur über das „Weltgift", im „Gottsucher" retten sich zwei hoffnungsfreudige Menschenkinder aus dem Verderben, dem eine ganze Gemeinde anheimfällt. So hat Rosegger als der getreue Eckard seiner Volksgenossen seines Dichteramtes gewaltet. Ein „Rousseau" seiner Zeit wird er mit Unrecht von einigen seiner Biographen genannt; seine Lebensweisheit stützt sich nie auf philosophische Deduktionen, es ist immer waschechte Philosophie des gesunden Menschenverstandes, die er treibt — waschechte Bauernphilosophie. Und die gestattet ihm auch, durch Witz, Schnurre und Schwank, „pfeilg'rad", wie der mundartliche Ausdruck lautet, zu wirken, wie dies bei den in der „Abelsberger Chronik" köstlich aneinandergereihten „Schildabürgerstückchen", in „Das lichte Land und allerhand" usw. der Fall ist.

Rosegger musste bei seiner naturalistischen Auffassung von Welt und Menschen in Widerstreit mit dem Formalismus der positiven Religion geraten, obenan der in seiner Heimat seit der Gegenreformation allmächtigen römisch-katholischen und deren Vertretern, dem Klerus. Gerade seine tiefinnerliche Religiosität, weiter auch die in seinen allgemeinen Grundsätzen verankerte Ansicht, dass auch die Religion volkstümlich sein müsse und aus natürlichen Empfindungen auszugestalten sei als Richtschnur für Menschenliebe und Tugenden, stärkte ihn in der Überzeugung, dass die Erhebung der Menschenseele zu Gott nicht der umständlichen Vermittlung durch Kirche und Klerus in der heute üblichen Form bedürfe, ja dass sie hiedurch beeinträchtigt werde. Als Zweifler und Grübler hat er sich schon in jungen Jahren zu diesem Naturbekenntnis durchgerungen, und er verfocht es bis an das Ende seiner Tage. Im „Volksleben in Steiermark" erweckt er innigen Anteil am Pfarrer, der in einsamem Ort im Gebirge durch ein halbes Jahrhundert mit seiner Gemeinde die bitterste Armut willig trägt, bis ihn ein Nachfolger ablöst. Schon in einer der „Novellen" (1872), und zwar in der „Mission zu Falkenbach", eifert er in flammenden Worten gegen religiösen Fanatismus. Im „Gottsucher" geht ein ganzes Dorf sittlich und wirtschaftlich zugrunde, weil sein Priester kein echter Gottesmann, sondern ein hasserfüllter Eiferer ist, während im „Ewigen Licht" der edle Pfarrer vergeblich alles daransetzt, seine Gemeinde vor dem Verfall zu retten. Auf seine rührende Bitte sendet der Bischof eine „Mission" hin. Nach diesem letzten unfruchtbaren Versuch stirbt er in stumpfer Resignation. Und durch eine ganze Reihe von seinen Werken in allen Perioden seines Schaffens erörtert er seine Stellung zu Religion und Klerus, am ausführlichsten in „Mein Himmelreich" (1900) und „Inri" (1904). Das „Gespräch über Religion" (in „Allerlei Menschliches") kennzeichnet seinen Standpunkt ganz klar, indem er ausführt: „Der ganze, herztiefe Mensch begnügt sich nicht mit diesem irdischen

Jahrmarkte; der Mensch ist etwas Grosses, alles erdenkliche Erdenglück ist ihm nichtig und alles Erdenunglück, das er ertragen muss, erträgt er nur, weil er weiss, es reinigt, es stärkt, veredelt ihn auf dem Wege zur Vollkommenheit. Er will höher hinaus, als alle Weltmacht und aller Menschenwitz ihn heben können, er will eine Grösse und Unendlichkeit erlangen, die er mit seinen endlichen Verstandesorganen sich gar nicht vorstellen kann. Aber ich habe gesehen, dass mit der Religion mancherlei Missbräuche getrieben werden und der Glaube zum Aberglauben gemacht wird. Solche Erscheinungen geisle ich mit Spott und Zorn und werde das tun, solange ich lebe und mir die christliche Religion als das Höchste gilt, was der Mensch auf Erden hat." In „Mein Himmelreich" kennzeichnet er den Glauben als Naturoffenbarung: „Der Glaube will kein Baum im Kunstgarten sein, sondern ein Baum in der Wildnis." Ein andermal äussert er sich über die Verweltlichung der Kirchen: „Solange Kirchen sich mit Staats- und Weltinteressen verquicken, kommen sie aus dem Zwiespalt nicht heraus; erst wenn sie — wie das ursprüngliche Christentum — sich der Welt gegenüber stellen, dem Reichtum, dem Sinnenglück, der Macht und Gewalt als Gegengewicht, werden sie das Reich Gottes bedeuten." Menschenliebe in ihrer grossen Allgemeinheit zum Durchbruch zu verhelfen, betrachtet er in allen Lebenslagen, die er schildert, als seine Hauptaufgabe, als einzige, der alles unterzuordnen ist. Der Weg dazu ist die Wahrheit, die freilich, wie er im „Sünderglöckel" (1902), dieser Strafpredigt für alle Torheiten, schreibt, nicht gerne gehört wird: „Wahrheit ist ein gar lauteres Metall und hat gar einen hellen Klang. Wem sie aber zu hell und grell in die Ohren klingt, der denke daran, dass der Mann, der so eifrig das Glöcklein schwingt, — auch für sich selber läutet." So ist Rosegger stets von Anfang bis zum Ende seines Schaffens ein Sucher und Verkünder der Wahrheit gewesen, wie Plattensteiner in seiner volkstümlichen Schrift sagt, „zutiefst durchdrungen von dem Priestertum des Dichtertums." In dem von ihm 1876 begründeten, derzeit von seinem Sohne Hans geleiteten „Heimgarten" hat er sich selbst eine Monatsschrift begründet, in der er jeweilig zu allen Zeitfragen Stellung genommen hat, stets von dem kraftvollen Willen und Zweck erfüllt, dem Ideal allgemeiner Menschenerhebung und sittlicher Freiheit zu dienen, wie er in dem Gedichte „Ich bin Mensch geworden . . ." selbstbewusst von sich äussert:

„Ich bin Mensch geworden in der weiten Welt,
Keiner steht von allen, die da leben,
Keiner über mir, keiner unter mir,
Ich bin jedem beigegeben.

Ich bin frei geworden in der weiten Welt,
Fesseln, die mich an das Leiden banden,
Oder an der Freude, an der Hoffnung Trug,
Alle schlug ich sie zuschanden.

Ich bin klug geworden in der weiten Welt,
Legte meine Kräfte und Gebresten
Zu der Menschheit ewigem Kapital — und schwieg.
So fährt sich's am allerbesten.

Dr. *Karl Fuchs,* Zürich.

Berichte und Notizen.

I. Jahresbericht über die Tätigkeit des Nationalen Lehrerseminars.

Mit der Graduationsfeier, die am Donnerstag, dem 20. Juni, abgehalten wurde, schloss unser Lehrerseminar das 40. Jahr seiner Tätigkeit. Wir hatten gehofft, dass wir das Jubiläum unter günstigeren Auspizien würden feiern können. Leider aber hat der unheilvolle Weltkrieg auch seinen Einfluss auf unsere Arbeit gehabt. Der Rückgang des deutschen Unterrichts in den Schulen des Landes hatte die natürliche Folge, dass wir unsere Arbeit nicht mehr so auf die Vorbildung von Lehrern des Deutschen konzentrieren durften, wie wir das vielleicht früher taten. Besonders die Vorbereitungsabteilung, die speziell für Milwaukeer Schüler eingerichtet worden war, erhielt im vorigen Jahre einen nur sehr geringen Zuwachs. Derselbe war nicht gross genug, um die Einrichtung einer ersten Klasse zu rechtfertigen. Auch von auswärts erhielten wir nicht denselben Schülerzuwachs, wie wir sonst hatten, und wir dürfen auch wohl in Zukunft keine Vergrösserung der Schülerzahl erwarten, so lange die Verhältnisse, unter denen der deutsche Unterricht in unseren Schulen weitergeführt werden könnte, nicht geklärt sind. Es waren im vorigen Jahre 29 Schüler eingetragen, von denen 10 auf die Vorbereitungsabteilung entfielen; 11 gehörten der ersten Normalklasse und 8 der zweiten Normalklasse an. Das Diplom der Anstalt erhielten die folgenden Schüler: Julia Baechle, Emil Duwe, Paul Keyerleber, Olga Oppitz, Frieda Meyer, Frieda Schneider und Martha Schultz.

Obwohl die Verhältnisse uns manchmal den Mut sinken liessen, so wurde doch von Lehrern und Schülern mit um so grösserer Treue gearbeitet.

Wie bereits im Laufe des Jahres angekündigt wurde, wurde mit Genehmigung des Lehrausschusses *ein drittes Jahr* unserem bisherigen zweijährigen Kursus angeschlossen, um die Zöglinge zu befähigen, auch Lehrerstellen an kleineren High Schools oder den Junior High Schools in grösseren Städten anzunehmen. Die Schüler sollen in diesem dritten Jahre neben Deutsch

Englisch, Geschichte oder Naturwissenschaften als Hauptfächer, Zeichnen, Gesang oder Turnen als Nebenfächer betreiben. Die breite Grundlage, die die Schüler in den ersten beiden Jahren erhalten, sollte ihnen eine gediegene Ausbildung in den Spezialfächern sichern.

Auch für dieses Jahr wurde ein *Sommerkursus* ausgeschrieben, der aber nicht nur für deutsche Lehrer, sondern auch für Lehrer des Französischen und Spanischen berechnet war. Leider war die Anzahl der Anmeldungen für die gebotenen Kurse nicht gross genug, um die Abhaltung der Sommerschule zu rechtfertigen.

Der *Alumnenverein*, von dessen Tätigkeit ich bereits im vorigen Jahre Erfreuliches berichten konnte, hat durch eine festere Organisation im letzten Jahre an Bedeutung gewonnen. Weiterhin erwarb er sich durch die Einzahlung eines Beitrages von $50 die Mitgliedschaft im Seminarverein und war bereits in der diesjährigen Generalversammlung offiziell vertreten.

Die *ausserunterrichtliche Tätigkeit* der Schüler verdient besondere Anerkennung schon aus dem Grunde, da sie bei der geringen Schülerzahl schwerer ausgeführt werden konnte. Unter den Betätigungen muss das Jahrbuch besonders hervorgehoben werden. Trotz der geringen Anzahl von Mitarbeitern steht es seinen Vorgängern weder an Güte noch an Umfang nach. Es ist ein würdiges Denkmal der im Seminar getanen Arbeit.

Zu den Betätigungen der Schüler müssen ausserdem die beiden Schüleraufführungen, die des von Ricarda Huch bearbeiteten Märchens: „Dornröschen", am Weihnachtsfeste, und die von zwei Einaktern und einer kleinen Operette im Mai, sowie die Preisdeklamation gerechnet werden. Für die letztere verdanken wir die Preise einer Schülerin des ersten Jahres des Seminars, Frau Gustav Trostel, geborene Bossert.

Am 22. Juni d. J. fanden die *Jahresversammlung des Verwaltungsrates* und darauf folgend die *Generalversammlung des Seminarvereins* statt. Die Beamten erstatteten Bericht über den Stand der Anstalt. Der *Bericht des Schatzmeisters* wies leider einen Fehlbetrag von $9370.84 auf, der jedoch durch den später eingelaufenen Jahresbeitrag des Seminar-Unterstützungsvereins von $1320 um diesen Betrag vermindert wird.

Die *Wahl der Verwaltungsratsmitglieder* ergab das folgende Resultat: Auf den Zeitraum von drei Jahren wurden gewählt: Wm. Boehmke, Cleveland; J. H. Henke, Wapakoneta, O.; Martin Schmidhofer, Chicago; Wm. J. Uihlein, Robert Wild, Milwaukee, und Ferdinand Walter, Chicago. Die Neubesetzung der durch den Austritt von Prof. Otto Heller frei gewordenen Stelle wurde dem Vollzugsausschuss übertragen mit der Empfehlung, dass wenn möglich bei dieser Gelegenheit eine Dame gewählt werde.

Die *Organisation des Verwaltungsrates* erfolgte durch die Wiederwahl der bisherigen Beamten: Präsident, Adolph Finkler; Vizepräsident, Dr. Joseph Schneider; Schatzmeister, Albert C. Elser; Sekretär, Robert Wild. Als Mitglieder des Lehrausschusses wurden ernannt: Dr. H. H. Fick, Cincinnati; Prof. A. R. Hohlfeld, Madison; Martin Schmidhofer, Chicago, und Leo Stern, Milwaukee.

Mit Rücksicht auf die Schüler des Seminars, denen wir den Weg in das Berufsleben so viel wie möglich zu ebnen verpflichtet sind, sah sich der Verwaltungsrat bewogen, der Generalversammlung eine *Aenderung des Namens* der Anstalt in „*National Teachers Seminary*" vorzuschlagen. Die Änderung

wurde gutgeheissen. Die politische Lage unseres Landes und unseres Volkes mochte wohl diese Änderung bedingen, sie soll jedoch nicht den Charakter unserer Arbeit beeinflussen. Die Ziele, die schon die Gründer des Seminars der Anstalt vorgesteckt haben, sind dieselben geblieben und gehen dahin, dass wir tüchtige und dem Lande und seinem Volke treu ergebene Lehrer für die Schulen des Landes ausbiden. Unsere Schüler sind sich ihrer Aufgabe bewusst, Bürger heranzubilden, die ihrem Lande und seinem Volke voll und ganz ergeben sind, und die mit allen Tugenden ausgestattet sind, durch die sie allein des Vorrechtes eines amerikanischen Bürgers würdig sind. In diesem Bewusstsein blicken wir mit Mut und Vertrauen in die Zukunft. Mögen dem Seminar auch noch schwere Tage beschieden sein, so bin ich doch überzeugt, dass die Zeit kommen wird, wo unsere Arbeit voll und ganz anerkannt werden wird. Freilich wird es bis dahin noch manche schwere Stunde geben, die wir aber, so hoffe ich, überstehen werden, besonders dann, wenn wir die Freunde, die wir bisher gehabt haben, uns erhalten können, und wenn die Männer, die bisher an der Spitze standen, auch weiterhin bereit sind, Arbeit und Mühe dem Wohle des Seminars zu widmen. Ihnen, den Mitgliedern des Vollzugzausschusses,gleichfalls meinen Mitarbeitern im Amte, sei hiermit der herzlichste Dank ausgesprochen. Durch ihr gemeinsames Wirken haben wir bisher alle Klippen umschifft, hoffen wir, dass er uns auch in der Zukunft über alle Gefährlichkeiten hinweghelfen wird.

Max Griebsch, Seminardirektor.

Umschau.

Vom Lehrerseminar. Am 18. November 1878 eröffnete das Lehrerseminar sein erstes Schuljahr — mit acht Schülern. Das sind nun *vierzig Jahre* her — vierzig Jahre ernster Arbeit, anhaltenden Fleisses und treuer Hingabe, die immer mehr in den letzten Jahren Anerkennung fanden. Der vierzigste Geburtstag der Schule sollte nun in festlicher Weise begangen werden. Schon vor Monaten wurden Pläne zur Feier dieses Jubiläums entworfen, die man in Verbindung mit der letztjährigen Schlussfeier abhalten wollte. Leider war die Zeit einer solchen Feier nicht günstig. Nur in stiller, bescheidener Weise hat man dieses Tages gedacht. Mit dem 41. Schuljahr heisst die Schule: Nationales Lehrerseminar (National Teachers' Seminary).

In dieses Jahr fällt auch das BE. *Amtsjubiläum* des Herrn Direktor Griebsch. Vor fünfundzwanzig Jahren wurde Herr Griebsch als Lehrer am Seminar und an dessen Musterschule, der früheren Deutsch-Englischen Akademie, jetzt Milwaukee University School, angestellt. Dass Herr Griebsch Herz und Geist ganz in den Dienst der beiden Anstalten gestellt hat, ist zur Genüge bekannt. Unter seiner umsichtigen Leitung haben beide Anstalten grosse Fortschritte gemacht. Konnte auch das Jubiläum des Seminars nicht gefeiert werden, so liessen es sich Schüler wie Lehrer nicht nehmen, Herrn Griebsch an seinem Ehrentag Glückwünsche und Angebinde zu überbringen. Es war eine hübsche Feier, als die Lehrer der beiden Schulen gegen Ende des letzten Schuljahres ihrem Freunde und Vorgesetzten ihre Gratulation aus dankbarem Herzen darbrachten. Bei der Schlussfeier der Milwaukee University School wurde Herr Griebsch nochmals freundigst überrascht, indem ihn Schüler und Verwaltungsbehörde beglückwünschten und beschenkten. Und als die Alumnen und Schüler des Seminars zu ihrem Bankett zusammenkamen, haben auch sie in sinniger Weise des Ehrentages gedacht. Mögen die guten Wünsche in Erfüllung gehen.

Die *66. Jahresversammlung der Wisconsiner Lehrervereinigung (Wisconsin Teachers' Association)* findet am 7., 8. und 9. November in Milwaukee statt. Das Programm der Abteilung für moderne Fremdsprachen bringt viel des Interessanten. Die Hauptnummer ist ein Vortrag von Herrn Professor E. A. Birge, dem Dekan der philosophischen Abteilung an der Universität Wisconsin, über „The Values of Modern Language Instruction". Für Lehrer der romanischen Sprachen sind drei Vorträge vorgesehen, die hauptsächlich dem spanischen Unterricht gewidmet sind. Die Redner sind die Professoren H. A. Smith und C. D. Cool von der Universität Wisconsin und Herr F. A. Hamann von der High School der Südseite in Milwaukee. Die Lehrer der deutschen Sprache werden eine Anzahl praktischer Fragen bestprechen. Herr J. C. Andressohn vom Lehrerseminar hält einen Vortrag über den Aufsatzunterricht an der High School.

In der September Nummer des Wisconsin Journal of Education bespricht Prof. M. V. O'Shea *den deutschen Unterricht an unseren Schulen.* Er will den deutschen Unterricht aus den unteren acht Klassen verbannt sehen. Aber zu dem Vorhaben der Madisoner Schulbehörde, den deutschen Unterricht aus der High School zu entfernen, schreibt er:

„But it is proposed to eliminate German from our high school.... The reasons given for its elimination are substantially the same everywhere. During the past six months I have heard men in every section of the country say that German should be eliminated as a rebuke to the German government. I have heard them say also that the teaching of German has been used as a medium for German propaganda. It is said, further, that pupils who study German do not gain a mastery of it; and even if they could do so, the German people will be crushed in this war and their language will be of no consequence to us in the future.

These reasons are for the most part superficial and fallacious, in their application to the Madison high school at any rate. .... It will be a disaster to this country if there are not in the years to come a considerable number of persons who have mastered the German language so that they can keep the country in touch with developments in Germany. ....

But it may be retorted that we can leave Germany out of account after this war. This is an utterly ridiculous position for a man of sense to take. .... We will need to keep informed regarding the development in Germany in science and industry. ....

One does not hear leaders in England or in France say that German should be completely eliminated from their schools. ....

German can be taught so that a pupil who has pursued it for four years will be able to read it readily and understand it when spoken and speak is to some extent"

Er rät der Schulbehörde, nicht die Dummheit zu begehen, den deutschen Unterricht auszumerzen in der Hoffnung, der deutschen Regierung Schaden zuzufügen.

In Chicago ist Herr *Peter A. Mortenson* zum Nachfolger des verstorbenen Schulleiters John D. Shoop gewählt worden. Seit 1897 ist er an den Chicagoer Schulen tätig, wo er sich von der untersten Stufe zur höchsten allmählich emporgearbeitet hat.

Prof. David E. Cloyd von dem Des Moines College hat vor kurzem eine *Geschichte der modernen Erziehung* bei Macmillan erscheinen lassen, in welchem Werk es ihm gelungen ist, selbst in dieser wirren Zeit ein nüchternes, gerechtes Urteil über den deutschen Einfluss auf die amerikanische Erziehung zu fällen.

"There is no other country to which America owes so much as to Germany in every way of educational work, both as to organization and pedagogical theory. Yet America has not imitated Germany. She adopted German educational philosophy and practice to American conditions. From the kindergarten to the nuiversity, and through the industrial and technical schools, this German influence is found. For nearly a hundred years, American students have been studying in the German universities and bringing back to this country the best thought of those institutions . . . .

However, in respect of the tenure of the teacher's position and their pensioning in old age, and in the complete co-operation of society and state in the in the educational work, America yet has much to learn from the Germains.

And, in turn, Germany would profit greatly by incorporating into her system of administration of education somewhat of the spirit of individual initiative and freedom characteristic of the American system."

In einem Artikel *über den deutschen Sprachunterricht* an unseren Schulen, der in der Oktobernummer der „Educational Review" erschien, gelangt der Verfasser, ein gewisser H. Miles Gordy, zu dem Schluss: „that modern civilization has no needs of the products of a people who are the Huns of modern times." Er befürwortet die Einführung des Französischen und führt als Gründe unter anderem an: "There is no place in our schools for a language which has not bettered the human race." . . . . "A language lacking in euphony savors of the animalistic and does not induce a certain mental polish and refinement of nature essential to civilized people." . . . . "There seems to be a distinct moral point to be gained, and one that will not interfere with intellectual development in avoiding the German language."

Einer seiner Hauptgründe ist der, dass das Französische die Muttersprache des Englischen ist — "the French — the mother-tongue of the English language." Was doch unser Jahrhundert nicht alles an den Tag fördert!

Die „*American Federation of Teachers*" hat sich in ihrer Tagung zu Pittsburgh für ein Mindestgehalt von $1000 für Lehrer erklärt. Wo ein Gemeinwesen nicht imstande wäre, diese Summe aufzubringen, sollte es ihr durch Staats- oder Bundeszuschuss ermöglicht werden. — Die Vereinigung hat ihr Bedauern ausgesprochen, dass das Kinderschutzgesetz der Vereinigten Staaten für ungültig erklärt wurde, und fordert Bund wie Staaten auf, Kinderschutzgesetze baldmöglichst zu erlassen.

Die Frage, *wie viel Unterrichtsstunden von einem High School-Lehrer* zu fordern seien, hat man in Boston dahin beantwortet, dass 22 bis 24 in der Woche als Norm zu betrachten sei. Die Durchschnittsklasse soll aus 32 Schülern bestehen. — Im Handfertigkeitsunterricht, sowie im Nähen und Kochen, sollen die Klassen aus nur 20 Schülern bestehen, dagegen seien vom Lehrer 30 Lehrstunden zu fordern.

Den folgenden Bericht *über den Stand des Deutschunterrichts in England* entnehmen wir aus "School Life", dem amtlichen Blatt des Erziehungsbureaus in Washington.

"Ambassador Page forwards the following statement on German language instruction in England:

With reference to Mr. Laughlin's memorandum No. 734 of June 5 last, I have the honor to state that I have been in communication with the board of education in regard to the status of instruction in the German language in the United Kingdom, and I learn from them that provision is made for instruction in German in all the six universities of England and Wales and in all the six constituent colleges of the University of London. The number of men students taking the subject has naturally decreased with the depletion of the universities caused by the war.

From inquiries which have been made it would seem that out of the 1,049 secondary schools in England and Wales in receipt of grants from the board of education, German is taught in 379 schools (of which 188 are for boys, 143 for girls, and 48 for boys and girls together). In 1911-12, when statistics regarding the languages taught in the secondary schools were last prepared, there were 995 schools on the grant list and German was taught in 387 schools, of which 185 were for boys, 153 for girls, and 49 for both boys and girls. Since the the date of that return German has been given up in 38 of these schools in which it was then taught, but in 13 cases the change had taken place in the two years preceeding the outbreak of the war. It does not appear that the war is responsible for any considerable decrease in the number of schools including German in the curriculum.

From returns recently obtained in connection with an inquiry into the teaching of modern languages, it appears that in addition to the schools referred to in the preceeding paragraph all the important public schools represented on the head masters' conference, some 65 in number, continue to make provision for instruction in German.

Since the outbreak of the war the board have not compiled their usual statistics relating to evening schools and other institutions for post scholastic instruction. From information supplied to the committee referred to above it is clear that in most large centers of population the numbers of students reveiving instructions in German has decreased owing largely to the necessities of military service.

Eine Tabelle über die „Honors" im Französischen und im Deutschen, welche Studentinnen vor und während des Krieges an den englischen Universitäten zuteil wurden, zeigt, dass das Deutsche gegenüber dem Französischen nur wenig verloren hat. In den Jahren 1911-1914 war das Verhältnis von Französisch zu Deutsch 373 gegen 112, in den Jahren 1915-1918 326 zu 83.

Die Abteilung des Innern in Washington, der bekanntlich das Bundeserziehungsamt untersteht, gibt eine pädagogische Zeitschrift heraus unter dem Titel „*School Life*".. Das Blatt erscheint zweimal monatlich unter der Leitung des Herrn Claxton, des Erziehungskommissars, und ist das offizielle Organ des Erziehungsamtes. Fünf Nummern liegen bereits vor, die sehr gediegen und reichhaltig sind. Der Bezugspreis beträgt 50c das Jahr.

Über die *Einheitsschule* in Deutschland bringt *School Life* folgenden Bericht:

"German government authorities have recently shown their opposition to the "Einheitschule", or uniform public school, one of the reforms for which the more liberal elements in Germany were contending before the war. The minister of education, according to the Frankfurter Zeitung, says if by it is meant a uniform adjustment of the whole school system on a national basis throughout the Empire, he is opposed to it unconditionally on principle. If, on the other hand, the plan was to be understood as a method of connecting elementary and middle and higher schools "with the chief aim of facilitating and insuring a similar course of education for all ranks of the population," he would not perhaps be so much opposed, though the question would still be debatable.

During the discussion of the educational budget the minister also spoke in favor of retainig the denominational schools, "thus voicing," the Frankfurter Zeitung says, "the wishes of the Center, in opposition to the Liberals and Social Demacrats." "The denominational school has stood the tests," says the minister, "and any change may lead to the most bitter struggle."

The possibility of coeducation as a problem connected with the "Einheitsschule" was also rejected by the minister at least as far as the middle school was concerned."

Folgende Notiz stammt aus der Schweizerischen Lehrerzeitung.

„In acht Städten gab der Volksschullehrerverein von Württemberg durch Gauversammlungen eine Entschliessung kund, die eine engere *Verbindung aller Bildungsanstalten und einen Uebergang von einer Schule in eine andere* verlangt. „Eintritt in eine Schule und der Übergang in eine andere darf einzig und allein abhängig gemacht werden von der Leistung und der sittlichen Würdigung des Schülers. Soll das deutsche Volk sich als Weltvolk behaupten und durchsetzen, so ist eine Neuordnung des Bildungswesens in der angezeigten Richtung dringendes Bedürfnis und sofort in die Wege zu leiten."

Der *französische* Ernährungsminister, M. V. Boret, findet, dass die Schule *zu wenig auf Handel und Industrie* vorbereite. Für den kommenden Konkurrenzkampf müssten die Handelsleute, Werkmeister usw. besser vorbereitet sein. Ausdehnung der Schulpflicht bis zum 14. Jahr ist die erste Bedingung; darüberhin bessere berufliche Bildung.

Sheffield hat die erste *schulgeldfreie Mittelschule* in Grossbritannien.

Die Zahl der *englischen Knaben und Mädchen*, die sich *für den Lehrberuf* anmeldeten, ist von 2722 (K.) und 6892 (M.) im Jahr 1908 auf 919 (K.) und 5239 (M.) im Jahr 1917 zurückgegangen.

In *England* sind von 42,000 Lehrern der Volksschule 22,000 *einberufen*, 5000 müssen folgen; im Juni gingen die 51jährigen into the Army. Zwei Lehrerinnen haben die Arbeit von vier oder fünf Lehrern zu übernehmen.

Der folgende Artikel aus der *Amerikanischen Turnzeitung* richtet sich gegen die Unvernunft, die sich heutzutage gar breit macht.

"The founders of the North American Gymnastic Union were men imbued with the spirit of freedom and democracy, who had left the fatherland to escape persecution and the pressure of autocracy.

It was therefore most natural that the turners were among the first to come to the protection of the Union and its democratic principles and to respond with the greatest enthusiasm to the call of President Lincoln.

In consequence the turners and the German citizen were the most hated people at the outbreak of the civil war.

This hatred and malicious enmity were instigated by the so-called Know-nothing party who at that time were the self-chosen guardians of American Loyalty. They took it upon themselves to destroy everything that seemed in their judgment unpatriotic and disloyal, in fact, everything that was of German origin.

The same repeats itself at the present time; citizens of German descent are hated by a certain class of Americans (in our estimation they are Unamericans). The use of the German language is considered a crime, and many crimes are attributed today to Amercans of German descent by those fanatics, in spite of the undoubted fact that these naturalized Germans have at all times been among the most lawabiding citizens and have always manifested their hoyalty to the country of their adoption and have upheld the flag of liberty.

The turners were never friendly to any monarchical and despotic government. could not be, as from the very beginning of the Turnerbund they had their democratic attitude laid down in the general principles, which also made the Turnerbund eventually an American organization, as follows:

"We, the members of this Union, believe in the United States of America as a democracy in a republic established upon the principles of freedom, equality, justice and humanity, and recognize in the harmonious education of body and mind one of the most important prerequisites for perserving and perfecting this democracy."

The official organ of the North American Gymnastic Union, "Die Amerikanische Turnzeitung," although published in the German language, has always denounced despotic government and maintained a strict and true democratic sentiment.

During the long life of the Gymnastic Union the societies and executive bodies have used the German language in their intercourse and official and social discussions. And with all this, could anybody find better Americans, more loyal, more patriotic?

We find it therefore strange that even among the turners there are some who are so narrow-minded and are for a general boycott of the German language and German language newspapers and want the word "Turnverein" eliminated as if this was the main requirement to make the turners 100 per cent Americans.

It is true the Geman language is the language of our enemy, but are they aware of the fact that this language is spoken by millions who are not our enemies?

Do they attempt to place their judgment abave that of our great and broad-minded President and members of his cabinet who uphold the German language newspapers, knowing that they have always been true to American ideals, and that they carry out a valuable mission of instruction and education?

It is our intention to criticize the misguided attitude of these turners; some day wiser counsel will prevail again; but we would advise them to make themselves acquainted with the utterances of fair-thinking men and newspapers."

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

George N. Spindler, Ph. D., The Life of Karl Follen. A Study in German-American Cultural Relations. (Historical Monographs published under the auspices of the German-American Historical Society of Illinois. Edited by Julius Goebel, Ph. D. No. 1.) The University of Chicago Press, Chicago, Ills., 1917. 234 pp., 8. Cloth, $1.00.

Karl Follens Leben und Wirken ist in weiteren Kreisen viel zu wenig bekannt, — ja selbst in engeren Kreisen dürfte es manche geben, die von ihm nur zu sagen wissen, dass er der erste war, der an der Universität Harvard Deutsch lehrte und überhaupt ein systematisches Studium des Deutschen in den Vereinigten Staaten einführte. Eine eingehende Darstellung seines Lebensganges und seiner Tätigkeit in der Alten wie in der Neuen Welt war nicht nur an sich sehr wünschenswert; sie ist gerade jetzt sehr zeitgemäss. Eine Serie von Schriften über die kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und Amerika konnte für ihre erste Nummer keinen geeigneteren Gegenstand wählen; und fügen wir gleich hier hinzu, dass die Ausführung des Gegenstandes würdig ist und dass der Verfasser auf sämtlichen hier in Frage kommenden Gebieten, in der politischen, der Literatur- und der Religionsgeschichte wie auch in der Philosophie, eine treffliche Schulung zeigt.

Das Werk zerfällt in zwei der Sache entsprechend ungleichmässige Teile, deren erster, kürzerer, Follens Leben und Wirken in Europa behandelt. Fünf Seiten genügen zur Darstellung des Bildungsganges bis zum Eintritt in die Universität im Frühjahr 1813, als Follen nur etwas über sechzehn Jahre zählte. Die nächsten acht Seiten befassen sich mit seinem ausserordentlichen Anteil an der Burschenschaftsbewegung und weitere fünf (im Inhaltsverzeichnis nicht aufgeführt) mit dem in seinen politischen Folgen so hochbedeutsamen Wartburgfest. Es folgt ein Kapitel über Follens Republikanismus und eins über seine revolutionären Bestrebungen, dem sich dann die Behandlung seiner Beteiligung oder vielmehr Nichtbeteiligung an der Kotzebue-Affäre, d. h. der Ermordung Kotzebues durch Karl Ludwig Sand, anschliesst. (In dem mir zugegangenen Exemplare fehlt leider der vierte Bogen, Seite 49—64.) Ich halte den Beweis, den Spindler hier gegen Treitschkes massloss harte Beurteilung Follens als eines direkten Mitschuldigen an Sands Tat erbringt, aus äusseren wie aus inneren Gründen für durchaus überzeugend, und die Akten über diese Angelegenheit dürfen nunmehr als geschlossen gelten. Der letzte Abschnitt des ersten Teiles bringt Follens Schweizer Aufenthalt nach seiner Entlassung als Privatdozent in Jena infolge seiner vermeintlichen Mitschuld an Kotzebues Ermordung.

Die zweite, ausführlichere Hälfte des Buches ist dann der amerikanischen Tätigkeit Follens, von 1825 bis zu seinem jähen Tode am 13. Januar 1840, gewidmet. Seite 84—93 gibt ein vorläufiges kurzes Bild dieser zweiten, an emsiger Arbeit wie an bitteren Enttäuschungen überreichen Lebenshälfte. Den Löwenanteil beansprucht naturgemäss Follens akademische Tätigkeit in Harvard, 1825—1835: deutsche Sprache, Literatur, Philosophie und deutsches Turnen wurden von ihm an dieser Anstalt eingeführt und mit vorbildlichem Fleiss betrieben. Wenn der Raum es gestattete, so wäre ich versucht einen ausführlichen Auszug aus Spindlers Darstellung der Inaugurationsrede Follens beim Antritt seiner Professur (1830) zu geben, die einen klaren Überblick über die Geschichte der deutschen Literatur und herrliche Gedanken über den deutschen Geist und die deutsche Kultur enthält; doch kann ich nur auf die betreffende Partie, Seite 111 ff., verweisen, desgl. auf die äusserst interessanten Ausführungen über Follens Schillerkolleg, Seite 115 ff. Da Follens Einfluss in Harvard so tiefgehend war, berührt es um so angenehmer, zu beobachten, wie vorsichtig der Verfasser ihn abwägt, um ihn nicht zu überschätzen, wie es dem von Liebe zu seinem Helden erfüllten Biographen so häufig geschieht.

Als Follen im Jahre 1835 infolge seines mutigen Eintretens gegen die Sklaverei sein akademisches Lehramt niederlegen musste oder vielmehr nicht wiederangestellt wurde, wandte er sich ganz und gar der Theologie und dem Beruf als unitarischer Kanzelredner zu, in dem er nicht weniger erspriesslich wirkte und auf die Ausgestaltung des Unitarismus erheblichen Einfluss ausübte. Seine Pläne einer durchgreifenden religiösen Reform, seine Beziehungen zu William Ellery Channing, seine religiösen Ansichten und seinen Einfluss als Kanzelredner behandelt das zweite Kapitel, Seite 146—185.

Wie sehr es Follen stets nur um die Sache und nie um sein persönliches Fortkommen zu tun war, wie unbedingt und unentwegt er für das als recht Erkannte eintrat und wenn auch der Weg direkt zum Martyrium führte, das zeigt so recht das dritte Kapitel, sein Auftreten gegen die Sklaverei und seine mannhafte Verteidigung der Redefreiheit (Seite 186 ff., besonders 206 ff.), — auf Follen dürfen die Deutschamerikaner mit gerechtem Stolze blicken, und sein Beispiel in Wort und Tat wird manch einem auch in den trübsten Zeiten eine Herzstärkung sondergleichen sein. Was er erstrebte und wofür er kämpfte und litt, ist noch längst nicht alles errungen, und das Errungene gilt es zu hüten und zu wahren.

Ein ausführliches Verzeichnis der Schriften Follens und eine Bibliographie von über vier Seiten, die dem Fleiss des Verfassers ein rühmliches Zeugnis ausstellt, bilden den Beschluss. Man wird der im Vorwort angekündigten Neuausgabe einer Anzahl der wertvollsten Schriften Follens und einiger in deutschen und amerikanischen Zeitschriften zerstreuter Aufsätze mit grossen Erwartungen entgegensehn dürfen.

Die Ausstattung des Buches in Papier, Druck und Einband entspricht allen berechtigten Anforderungen. Einige Druckfehler und kleinere Versehen wird der Leser leicht berichtigen; von störenden sind zu nennen S. 69, §1, letzte Zeile (statements statt statement), Anm. 1, Z. 4 (entgelten statt gelten); S. 99, Z. 5 und 1 v. u. (Krammacher und Wachenroder statt Krummacher und Wackenroder). Mehrmals findet sich irresistable statt irresistible.

University of Wisconsin.

Edwin C. Roedder.

II. Eingesandte Bücher.

Beginners' German. By *Carl A. Krause, Ph. D.*, Head of the Department of Modern Language, Jamaica High School, N. Y., and *Peter Scherer*, Director of Modern Languages, Indianapolis Schools, Charles Scribner's Sons, New York.

Karl Gutzkow's Short Stories. A study in the technipue of narrative. By *Daniel Frederick Pasmore*, Professor of German, Southwestern College. George Banta Publishing Company, Menasha, Wisconsin, 1918. $1.40.

Syllabus and Selected Bibliography of Lessing, Goethe, Schiller. With topical and chronological notes and comparative chronological tables by *Wm. Addison Hervey*, Professor in Columbia University, New York, Lemcke & Buechner, 1918.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus 10 Heften, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt $1.50, im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: Nat. Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten. Geldanweisungen sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen, sowie Beiträge, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu besprechende Bücher sind an Max Griebsch, (Nat. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung

— für —

Deutsche Literatur

Das Neueste und Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.

Romane, Geschichtliches und Biographisches in prächtiger Auswahl.

Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Alterstufen.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. H. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.

Ausgabe A nach der Normalwörtermethode	40 Cents
Ausgabe B nach der Schreiblesemethode	40 Cents
Band II für Grad 3 und 4	55 Cents
Band III für Grad 5 und 6	70 Cents
Band IV für Grad 7 und 8	85 Cents

Grammatische Uebungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder und alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

Milwaukee University School,

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

The 1917 "Bibliography of the Best Books for the Study of German in High Schools and Junior Colleges," published by the University of California (Department of German) contains the following statement regarding AUS NAH UND FERN:

AUS NAH UND FERN.* Eine internationale Zeitschrift für Schule und Haus, besonders für Schüler höhe er Lehranstalten. Chicago, Francis W. Parker School Press (330 Webster Avenue), 4 numbers a year (October, December, February, April) $0.70; in clubs of six or more $0.50.

Gives discussions of timely non-political topics, historical and biographical sketches, descriptions of German life, anecdotes, proverbs, songs with notes, etc., in easy German, annotated, with many illustrations. Primarily for students in the second and third years of German; useful both for class room and outside reading.

* Highly desirable.

A TYPICAL ORDER

The Virginia Military Institute has 204 subscriptions to Vol. 9 (1917-1918.)

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,

330 Webster Avenue, Chicago.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX. **November 1918.** **Heft 9.**

Zur Geschichte des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Von **Dr. H. H. Fick**, vormals Leiter des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen von Cincinnati, Ohio.

Im Zeitraume von 1850 bis 1860 waren hierzulande nicht nur neue deutschenglische Privat- und Vereinsschulen gegründet oder bestehende bedeutend vergrössert worden, auch die Bestrebungen, dem deutschen Unterrichte Aufnahme in öffentlichen Schulen zu verschaffen, hatten Erfolge aufzuweisen. Die Zahl der deutsch lehrenden Lehrkräfte war merklich gestiegen, allein es ermangelte ein Zusammenschluss und die Fühlung untereinander. Da erschien im November 1863 ein durch H. Dörner, J. Schmidt und A. Knell, Lehrer an den öffentlichen Schulen Cincinnatis, verfasster „Aufruf an die deutschen Lehrer der Vereinigten Staaten", zur Abhaltung einer allgemeinen Lehrerversammlung auffordernd.

„Säumet nicht, werte Amtsbrüder", so heisst es, „den ersten Schritt zu tun, und aus der Isoliertheit, in welcher Ihr Euch befindet, herauszutreten und uns die Hand zu reichen zu einer allgemeinen Verbrüderung des deutschen Lehrerstandes Nord-Amerikas".

Allein es wurde nichts aus der Sache, bis später Eduard Feldner, Direktor der als deutschamerikanische Seminarschule bekannten Vereinsschule in Detroit, Michigan, welcher schon in Deutschland eine führende Stellung inne gehabt hatte, sich ans Werk machte. Es gelang ihm, die

Lehrer der von ihm geleiteten Anstalt, und zunächst den Direktor der deutschamerikanischen Akademie in Louisville, Kentucky, W. N. Hailmann, sowie andere hervorragende Schulmänner zu gunsten einer Vereinigung deutscher Lehrer zu stimmen.

Der „Louisville Anzeiger" brachte am 22. März 1870 folgenden Passus: „Trotzdem die Deutschen, denen die Erhaltung ihrer Muttersprache in diesem Lande am Herzen liegt, allerorts deutschamerikanische Schulen gegründet haben, um ihre Sprache auf die kommenden Generationen zu übertragen, damit die kulturgeschichtliche Mission des deutschen Elementes erfüllt werde, so lässt sich doch nicht leugnen, dass die gemachten Anstrengungen nicht entsprechende Resultate zur Folge hatten. Insbesondere liegt dies an dem Mangel einer Organisation der deutschen Lehrer, deren vereinzelte Tätigkeit nach keiner Richtung hin befriedigen kann. Eine feste Organisation der Lehrer und Schulfreunde tut darum not, und durch jährliche Versammlungen nach Art der deutschen Lehrertage soll dieselbe vorerst angebahnt werden." Bald darauf erging eine Einladung zum Besuche des ersten nach Louisville für die Zeit vom 1sten bis 3ten August einberufenen deutschamerikanischen Lehrertages. Ausser vom Direktor E. Feldner und von den Lehrern L. R. Klemm, J. Illian, E. Pollmar und A. Schneck, sämtlich an der deutschamerikanischen Seminarschule in Detroit wirkend, war die Einladung unterschrieben von I. Bengel, Professor an der Normalschule in Ypsilanti, Michigan, W. N. Hailmann, Direktor der deutschamerikanischen Akademie in Louisville, Kentucky, J. C. Knapp, Direktor der deutschamerikanischen Schule in New Albany, Indiana, Dr. E. A. Hopp und Lehrer J. Mündemann, beide in Yonkers, New York, tätig, F. L. Soldan, Lehrer an der Hochschule in St. Louis, Missouri, K. Knortz, Lehrer an der Hochschule in Oshkosh, Wisconsin, H. Reffelt, Lehrer in Hoboken, New Jersey, W. Steffen, Professor am St. John's College in Annapolis, Maryland, F. R. Schünemann-Pott, Sprecher der freien Gemeinde von Philadelphia, Pennsylvanien, und Dr. Sonneschein, Rabbiner in St. Louis, Missouri.

Lehrer in Cincinnati, Indianapolis, Dayton, Cleveland und anderen Städten boten hilfreiche Hand; Steigers „Literarischer Monatsbericht" munterte auf und im „Plauderstübchen der Mississippi Blätter" liess sich „ein freisinniger Geistlicher" folgendermassen vernehmen: „Mag Friedrich Kapp, dessen Verdienste um das Deutschtum in Amerika gewiss niemand schmälern will, uns noch so sehr eines Irrtums zeihen, wir sind auf dem besten Wege, ihm zu zeigen, dass er auf dem Holzwege ist, wenn er glaubt, der Geist deutscher Bildung habe in diesem Erdteile nur Ammendienste zu leisten, er habe nur die amerikanische Kultur gross zu säugen und müsse hernach zufrieden sein, wenn man dann deutsches Wesen, deutsche Sprache und deutsche Sitte sich trollen heissen wird,

woher sie gekommen. Den ersten und nachhaltigsten Protest gegen solche selbstverkleinernde Zumutung liefern wir, indem die deutschen Lehrer in der ganzen Union daran gehen, unter sich selbst eine Union zu organisieren, um mit vereinten Kräften dahin zu wirken, dass die deutschamerikanische Schule allenthalten ein festes Bollwerk und eine würdige Pflanzstätte der weltbürgerlichen deutschen Bildung werde und bleibe."

So kamen denn hundert und einige Männer und Frauen, Lehrer und Freunde der Erziehung, anfangs August 1870 in der Stadt Louisville zusammen und gründeten den „Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbund".

Wie nicht anders zu erwarten, waren die Arbeiten der ersten Tagung wesentlich vorbereitender Art. Das Zustandekomemn der Vereinigung wurde von Lehrern, wie von Nichtfachleuten im grossen und ganzen freudig begrüsst und der neuen Schöpfung ein hoher, segensreicher Einfluss auf die deutschamerikanische und nicht minder auf die angloamerikanische Schule vorausgesagt. Die in Wien während der zweiten Augustwoche versammelten deutschländischen Lehrer entboten einen „einstimmigen, herzlich teilnehmenden, hochachtenden und hoffnungsfrohen Gruss an die Kollegen in Amerika".

Der zweiten Versammlung, die im Jahre 1871 in Cincinnati unter dem Vorsitze von Peter Engelmann aus Milwaukee stattfand, und um deren Zustandekommen sich ganz besonders G. H. Borger, auch „Papa Borger" genannt, bemüht hatte, war es vorbehalten, der Vereinigung durch Annahme einer Verfassung festere Gestaltung zu verleihen. F. L. Soldan aus St. Louis, nachmals dortiger Schulsuperintendent, unterbreitete den Entwurf, der mit unwesentlichen Änderungen angenommen wurde und als Zwecks des Bundes angibt:

a) Erziehung wahrhaft freier amerikanischer Staatsbürger;
b) Propaganda für naturgemässe (entwickelnde) Erziehung in Schule und Haus;
c) Pflege der deutschen Sprache und Literatur neben der englischen; und
d) Wahrung der geistlichen und materiellen Interessen der deutschen Lehrer in den Vereinigten Staaten.

Bezügich des ersten Punktes hiess es in einer editoriellen Besprechung der Ergebnisse des Lehrertages: „Indem er sich die Erziehung wahrhaft republikanischer Staatsbürger zum Ziele setzte, hat sich der Lehrerbund von allen Beengungen früherer Nationalität befreit und auf die breiteste amerikanische Basis gestellt — eine Basis, welche, in Rücksicht auf die Prinzipien, die dem amerikanischen Staate (wenigstens theoretisch) zu grunde liegen, als eine rein humane angesehen werden darf. Hier fusst der Lehrerbund auf sein amerikanisches Bürgerrecht, und fordert, als

organischer Teil des Ganzen, nicht nur gehört, sondern auch berücksichtigt zu werden."

Als ein Beschluss, der nicht nur in der deutschamerikanischen, sondern auch in der angloamerikanischen Presse Anerkennung fand, mag der folgende, im Anschluss an einen von H. Dörner, Schulprinzipal in Cincinnati, gehaltenen Vortrag „Emanzipation der Schule" gefasste, Erwähnung finden:

„Es ist unumgänglich notwendig, dass die Beaufsichtigung und Führung von Schulen niemanden übertragen werde, welcher nicht durch wissenschaftliche Vorbildung und durch Erfahrung im Lehrfache hierfür befähigt ist und solche durch eine entsprechende Prüfung nachgewiesen hat."

Bemerkenswert darf auch ein Beschluss genannt werden, der auf den Antrag von Frl. Sophie Euphrat, Lehrerin an der 2. Distriktsschule in Cincinnati, angenommen wurde, folgenden Wortlauts: „Beschlossen, dass in der Besoldung von Lehrern und Lehrerinnen nur auf Pflichten und Fähigkeiten Rücksicht genommen werde."

Während der Tagung hielt A. Schneck aus Detroit, Michigan, später als der „Bundesalte" bekannt, einen Vortrag von einschneidender Bedeutung. Sein Thema war „Erziehung zur Freiheit" und seine Ausführungen verlangten die zielbewusste Belehrung der Jugend über die Rechte und Pflichten eines Bürgers der Republik und die planmässige Anleitung zur Ausübung derselben. Der Vortragende ergänzte seine Darlegungen, gelegentlich der Versammlung in St. Louis 1873 durch einen Vortrag „Erziehung zu einem Leben des Rechts" im Anschluss an eine Denkschrift „Die Stellung des deutschamerikanischen Lehrerbundes zur Frage der Erziehung wahrhaft freier amerikanischer Staatsbürger", welche Julius Reichhelm, Lehrer an der Bürgerschule in Jersey City, New Jersey, ausgearbeitet hatte.

In seiner Antrittsrede als Vorsitzer der Louisviller Tagung hatte Eduard Feldner betont, dass man recht bald darnach streben müsse, ein deutschamerikanisches Lehrerseminar zu errichten. Dementsprechend beschloss die 5. in Detroit, Michigan, 1874 unter dem Vorsitz von Prof. Alexander J. Schem aus New York abgehaltene Jahresversammlung, einen Aufruf zur Gründung und Finanzierung einer deutschamerikanischen Lehrerbildungsanstalt zu erlassen. In demselben, von Dr. Adolf Douai aus Hoboken, New Jersey, als Schriftführer unterzeichnet, hiess es unter anderm:

„Mitbürger! In der ganzen Welt ist das deutsche Schulwesen berühmt und Gegenstand der Nachahmung. Besonders der wohlunterrichtete Angloamerikaner denkt gut von deutschen Schulen und rationeller deutscher Erziehung. Noch haben die Deutschen dieses Landes nichts

getan, um für die Zukunft ihrer sprachlichen, geistigen und sittlichen Interessen ausreichend zu sorgen. Noch haben sie nicht bewiesen, dass es ihnen ernst ist mit der Gründung einer Anstalt, welche Musterlehrer im Sinne Pestalozzis, Fröbels und Diesterwegs ausbilden soll, so dass der Amerikaner nicht mehr nach Europa zu reisen braucht, wenn er die deutsche Wissenschaft und Pädagogik studieren will."

Es wurden nunmehr Seminarvereine gegründet, Privatpersonen und Gesellschaften sagten ihre Unterstützung zu, im Laufe eines Jahres war ein Fünftel der als Anfangskapital veranschlagten Summe von $100,000 kollektiert oder doch gezeichnet und nach drei Jahren konnte bestimmt werden, das „Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar" am 1. September 1878 in Milwaukee, Wisconsin, zu eröffnen, nachdem die dortige dentschenglische Akademie sich bereit erklärt hatte, als Muster- oder Uebungsschule der Anstalt zu dienen. Als unermüdlicher Agitator für die Sache hatte bisher W. N. Hailmann seit seinem Rücktritt von der Leitung der deutschenglischen Akademie, auch Engelmann'sche Schule, nunmehr Milwaukee University School genannt, gewirkt. Zum Direktor wurde Isidor Keller, Lehrer an der Hoboken Academy in Hoboken, New Jersey, erwählt und, sagt H. Schuricht in seinem Buche „Geschichte der deutschen Schulbestrebungen in Amerika", „das Nationale deutschamerikanische Lehrerseminar, seit einem halben Jahrhundert von den besten deutschen Männern der Union erstrebt, wurde somit endlich eine Tatsache." Auf dieses Unternehmen, das einzige wirklich nationale Werk in Amerika, kann der Lehrerbund mit berechtigtem Stolze hinweisen. Seit der Eröffnung des Seminars unter Direktor J. Keller haben Dr. H. Dorner und Emil Dapprich die Oberleitung inne gehabt, die nun in den Händen von Max Griebsch liegt. Wie nur naturgemäss hat der Lehrerbund andauernd einen Anteil an der Führung der Anstalt gehabt, indem er Mitglieder in den Verwaltungsrat entsandte, die als Prüfungskommissäre bei den Jahresversammlungen zu berichten hatten. Als Vorsitzer im Verwaltungsrate des Seminars hat sich Prof. W. H. Rosenstengel von der Staatsuniversität in Madison, Wisconsin, bedeutenden Verdienst erworben.

Unmittelbar nach seiner Gründung beschloss der Lehrerbund die Herausgabe einer pädagogischen Monatsschrift. Schon Ende September 1870 erschien im Verlage von H. Knöfel in Louisville, redigiert von W. H. Hailmann, das erste Heft der „Amerikanischen Schulzeitung", ein Titel, der nach drei Jahren der Bezeichnung „Erziehungsblätter für Schule und Haus" wich. Als Hailmann nach Detroit, Michigan, übersiedelte, übernahm er die Herausgabe des Blattes auf eigene Rechnung, um dasselbe später in Milwaukee an Hailmann und Dörflinger zu übertragen, bis nach einigen Jahren die „Freidenker Publishing Company" es übernahm. Als Hauptredakteure haben im Laufe der Zeit die Herren W. N. Hailmann,

L. R. Klemm, M. Grossmann und H. H. Fick des Amtes gewartet, von Mitredakteuren unterstützt, die zu ernennen der Lehrerbund, der eine jährliche Beisteuer leistete, das Recht hatte. Da infolge unerquicklicher Reibereien die „Freidenker Publishing Company" Ende der achtziger Jahre darauf verzichtet hatte, als Bundesorgan zu fungieren, waren nacheinander die in Milwaukee von W. W. Colemann herausgegebene „Lehrerpost" und die in Cincinnati von M. und R. Burgheim gegründete, von Constantin Grebner redigierte „Deutschamerikanische Lehrerzeitung" das offizielle Bundesblatt, bis sich auf den Wunsch der Lehrerbundsversammlung in Chicago 1893 die Herausgeber der „Erziehungsblätter" abermals bereit erklärten, ihr Journal als Bundesorgan zu veröffentlichen. Nachdem die "Erziehungsblätter" im 29sten Jahrgange mit dem 345. Hefte aufgehört hatten zu erscheinen, gründete die „Herold Co." in Milwaukee die nunmehr als Bundesorgan dienenden „Pädagogischen Monatshefte", nun „Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik". Im September des Jahres 1904 begann das Seminar mit der Veröffentlichung des amtlichen Organs unter der Redaktion des Seminardirektors Max Griebsch, neben dem die Leitung für höheres Schulwesen anfänglich Prof. M. D. Learned von der Universität von Pennsylvanien besorgte, bis an seine Stelle Prof. E. C. Rödder von der Wisconsin Staatsuniversität trat.

Auf eine Anregung seitens der Redaktion der „Erziehungsblätter" hin, setzte der Lehrerbund 1879 Prämien für Preisaufsätze aus, die in dem Blatte zur Veröffentlichung gelangen sollten. Die Preise wurden F. H. Lohmann, La Grange, Texas, und H. H. Fick, Cincinnati, zuerkannt. Viele der in dem Bundesorgan veröffentlichten Arbeiten sind als Separatdrucke erschienen; ein auf dem Lehrertage zu St. Louis, Missouri, gehaltene Vortrag „Ist die für die High School berechnete innere Einrichtung unserer Volksschule den Bildungsinteressen der Masse schädlich?" von H. H. Fick, damals Schulleiter in Chicago, wurde laut Beschluss der Versammlung auf Kosten des Bundes ins Englische übertragen und als Broschüre unter dem Titel "Does the American Common School meet the Educational Needs of the People?" verbreitet.

Des Öfteren hat der Lehrerbund Schritte getan, um eine engere Verbindung mit angloamerikanischen Lehrern anzubahnen. Bei seiner Gründung waren angloamerikanische Schulmänner und Schulräte zugegen; gelegentlich ist englisch sprechenden Rednern, wie Dr. J. B. Peaslee und Ver. Staaten Schulkommissär W. T. Harris, zu Vorträgen oder Teilnahme an Debatten Gelegenheit gegeben worden; allein die verschiedenen Versuche, den Bund zu einem Zweige des allgemeinen, als N. E. A. bekannten Vereinigung umzuwandeln, sind beharrlich abgewiesen worden. So auch der Plan, „einen deutschamerikanischen Lehrerbund der Oststaaten zu gründen, welcher mit dem bestehenden Lehrerbunde, dem vor-

zugsweise nur die Lehrer des Westens angehören, unter eine gemeinsame Zentralbehörde gestellt werden solle."

Leider hat der Nationale Deutschamerikanische Lehrerbund zu keiner Zeit die feste Gestaltung, den innigen, inneren Zusammenhang gewonnen, wie sie wünschenswert gewesen wären. Das lag in der Einrichtung, welche nicht streng genug für das Verbleiben von Mitgliedern im Bunde sorgt, sondern es zulässt, dass die beim Lehrertage Anwesenden die Mitgliedschaft erwerben, dann dieselbe verfallen lassen, um nach Jahren abermals zurückzukehren. Mehrfache Versuche, hierin Wandel zu schaffen, haben sich auf die Dauer noch nicht erfolgreich gezeigt. Auf diesen Grund lassen sich die stets wiederkehrenden Anträge auf Abänderung der Verfassung zurückführen. In den ersten Jahren des Bundes bereitete ein Zentralausschuss die Verhandlungen für die Jahresversammlung vor, und einer Anzahl von ständigen Ausschüssen war die Beratung und Berichterstattung über einzelne Fragen anheimgestellt. Die Jahresversammlung wählte in einer sogenannten Vorversammlung am Abende vor dem Beginn der wirklichen Tagung ein Bureau zur Leitung der Geschäfte während des Lehrertages. Seit der 11. Jahresversammlung, welche im Jahre 1880 in Newark, N. J., stattfand, wird am Schlusse der Tagung ein Bundesvorstand designiert, welcher den Bund während des laufenden Jahres vertritt und dessen Vorsitzer, wenigstens seit 1884, auch als Präsident des nächsten Lehrertages fungiert.

Jahresversammlungen des Bundes haben bisher stattgefunden in folgenden Städten:

Louisville, Kentucky, 1870, 1895.
Cincinnati, Ohio, 1871, 1879, 1886, 1891, 1898, 1907.
Hoboken, New Jersey, 1872.
St. Louis, Missouri, 1873, 1885.
Detroit, Michigan, 1874, 1902.
Toledo, Ohio, 1875, 1913.
Cleveland, Ohio, 1876, 1884, 1890, 1899, 1910.
Milwaukee, Wisconsin, 1877, 1887, 1892, 1897, 1908, 1916.
New York, 1878, 1909.
Newark, New Jersey, 1880, 1894.
Davenport, Iowa, 1881.
Buffalo, New York, 1882, 1896, 1911.
Chicago, Illinois, 1883, 1893, 1905, 1914.
Philadelphia, Pennsylvanien, 1900.
Indianapolis, Indiana, 1901.
Erie, Pennsylvanien, 1902.
Berlin, Deutschland, 1912.

Die 40ste Jahresversammlung des Bundes gestaltete sich zu einem denkwürdigen Ereignisse. Die Anwesenheit des Rektors A. Schenk aus Breslau auf dem Lehrertage 1908 in Milwaukee liess den Gedanken wach werden, eine Fahrt über den Ozean zu veranstalten, namhafte Städte zu besuchen und schliesslich die Tagung des Bundes in der Hauptstadt des Deutschen Reiches abzuhalten. Einleitende Schritte wurden getan und gelegentlich der Zusammenkunft des Lehrerbundes in Buffalo 1911 konnte ein definitives Programm durch den in Aussicht genommenen Reisemarschall L. J. Thoma aus New York unterbreitet werden. Es gelang nach Überwindung nicht geringer Schwierigkeiten die Angelegenheit in die Wege zu leiten und den Plan zu verwirklichen. Die schwere Erkrankung des vorausgereisten Reisemarschalls, die mit seinem vorzeitigen Tode in Bremen endete, machte es dem mit ihm am Ausschuss wirkenden Josef Winter aus New York zur Pflicht, die vorbereitende Arbeit in Deutschland weiterzuführen. Nach einer einleitenden Versammlung in New York reiste eine Gesellschaft von nahezu 400 Personen unter der Führung des Bundespräsidenten Dr. H. H. Fick, des Schriftführers Emil Kramer, beide aus Cincinnati, Ohio, des Schatzmeisters Karl Engelmann aus Milwaukee, Wisconsin, und des Reiseausschussmitgliedes Dr. Kurt E. Richter aus New York am 2. Juli 1912 mit dem Dampfer „Grosser Kurfürst" nach Bremen ab, das am 13. Juli erreicht wurde. Von den massgebenden Behörden wurde den Teilnehmern ausnahmslos ein herrliches Willkommen und bereitwilligste Förderung bei der Tour durch Deutschland, die den Besuch von 28 Städten einbegriff, geboten. Des Öfteren wurden der Reisegesellschaft begeisterte Ovationen dargebracht. Die Reise fand mit der Tagung in Berlin, die vom 10.-15. August währte, den Abschluss.

Über diese Versammlung, bei der Vorträge von deutschländischen und deutschamerikanischen Lehrern abwechselten, äusserte sich eine Berichterstattung in der „Täglichen Rundschau":

„Die Ergebnisse der Berliner Tagung bedeuten Dauerwerte hüben und drüben; schon die Aufstellung der Themata zeigt, dass man mit sicherem Blick aus dem Reichtum der Möglichkeiten von Problemen das für beide Seiten Wertvollste herausstellte."

Die Beteiligung an den Lehrertagen ist immer beträchtlichen Schwankungen unterworfen gewesen, je nach örtlichen oder zeitlichen Umständen. Der schwächste Besuch war, wenn man von Chicago, welches durch die Weltausstellung im Jahre 1893 beeinflusst, wenig Zugkraft als Lehrertagsversammlungsort ausübte, absehen will, im Jahre 1881 beim 12. Lehrertag in Davenport, Iowa; am besten besucht war die Tagung des Bundes im Jahre 1883 in Chicago, Illinois.

Als Vorsitzer von Lehrertagen amtierten Feldner, P. Engelmann,

Hailmann, Schem, Keller, Soldan, Eckoff, Klemm, Schuricht, Fick, Teuteberg, Abrams, Esch, Dapprich, Weick, von der Heide, Herzog, Schmidhofer, G. Müller, Woldmann, Schönrich, von der Gröben, Learned, Griebsch und Stern.

Wie leicht erklärlich, ist die Zusammensetzung des Bundes im Laufe der Zeit eine wesentlich andere geworden, als durch den Rückgang der Privat- und Vereinsschulen die Lehrkräfte an den öffentlichen Schulen, vorwiegend weiblichen Geschlechtes, der Zahl nach die weitaus grosse Mehrheit erhalten haben.

Den Zeitläuften Rechnung tragend, sind die Lehrertage in den letzten zwei Sommer ausgefallen, doch ist es das ernstliche Bemühen des Vorstandes unter seinem Vorsitzer Leo Stern in Milwaukee, die Organisation des Bundes aufrecht zu erhalten.

Mit vollem Rechte darf gesagt werden, dass der Bund stets redlich bemüht war, seiner selbstgesteckten Aufgabe gerecht zu werden. Er hat in Amerika eine Vereinigung von deutschen Lehrern und Schulfreunden geschaffen, wo früher wohl der eine oder der andere rüstig arbeitete, aber nicht im bewussten Zusammenstreben mit Leuten seines Schlages. Des Weiteren hat er die Beziehungen zu deutschländischen sowohl wie zu andere Sprachen redenden Erziehern gefestigt. Vom Lehrerbund ist der Anstoss zur Gründung des anerkannt tüchtigen Seminars gegeben worden, wie auch durch seine Bemühungen das Stammkapital und die Betriebskosten der Anstalt aufgebracht wurden und die Verwaltung in ihm die bewährtesten Stützen gefunden hat. Es sind von ihm Fachschriften ins Leben gerufen worden, die jederzeit für die Interessen der im Erzieherberufe Tätigen eingetreten sind und für die Jugendbildung nach Kräften gewirkt haben. Ausserdem ist durch die Preisschriften, die Drucklegung einzelner Vorträge und Berichte, sowie durch die Fertigstellung von Arbeiten, die im Bunde angeregt wurden, eine verdienstvolle Bereicherung der pädagogischen Literatur zu verzeichnen. Die Kindergartensache, der Handfertigkeitsunterricht, die ethische Erziehung, alle sind sie durch den Bund mächtig gefördert worden; unablässig hat der Kampf dem Schablonentum, dem starren Mechanismus und der Sprachenbeschränkung gegolten. Das Bestreben hat sich geltend gemacht, echt humane und geläuterte Anschauungen zu vertreten, durch deren Betätigung die Jugend der Vollmenschlichkeit näher geführt werden mag.

Der Lehrerbund hat das unbestreitbare Verdienst, bahnbrechend für die Einführung der Alterspension und Schaffung von Lehrerunterstützungsvereinen gewesen zu sein.

In der Geschichte der Kulturbestrebungen wird dem Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbunde die ehrenvollste Erwähnung nicht versagt werden können.

England und das Studium der modernen Sprachen.* Wie es in England um das Lehren und Erlernen der modernen Sprachen bestellt ist, weiss jeder, der einige Zeit jenseits des Kanals gelebt hat. Wohl hat dieser vieles lehrende Krieg manchem drüben die verblassende Erinnerung an das einst gelernte Französisch so angefacht, dass er sich mit Interesse in französische Bücher und Zeitungen vertieft. Und an den verschiedenen Fronten, wo die Engländer an der Seite ihrer französischen und italienischen Brüder stehen, haben sie ihre insulare Abgeschlossenheit abgelegt und eifrig das ungewohnte Idiom zu lernen begonnen. Anders aber verhielt es sich mit den englischen Soldaten, die vor einiger Zeit aus deutscher Gefangenschaft in die Schweiz kamen und mir mitteilten, dass man an verschiedenen Orten für sie Schulen eingerichtet habe, um sie dort das Deutsche zu lehren. „Aber Sie werden doch nicht glauben, dass meine Jungen Deutsch lernten!" brüstete sich einer ihrer Offiziere mir gegenüber.

Inzwischen hat die englische Regierung eingesehen, wie nötig es für den Engländer ist, die modernen Sprachen in gründlicher Weise zu kennen. Nach dem „New Statesman" erschien vor einigen Monaten ein Bericht der Kommission, die von der Regierung eingesetzt worden war, „den Stand der fremdsprachlichen Studien im Erziehungssystem Grossbritanniens, hauptsächlich an Secondary Schools und Universitäten, zu prüfen und unter Berücksichtigung einer liberalen Erziehung zu beraten, was für Massnahmen zu treffen seien, um dieses Studium zu fördern. Dabei sollte auch eine Würdigung der Geschichte, Literatur und Zivilisation anderer Länder in Betracht gezogen werden.

Die Kommission verurteilt einstimmig den jetzigen Stand der Dinge und erkennt klar die Bedeutung der modernen Sprachen und ihrer Vernachlässigung für das öffentliche Leben wie auch für den Handel. Der Bericht, den sie herausgibt, unterscheidet sich literarisch und stilistisch in bedeutsamster Weise von bisherigen Berichten der Regierung. Es heisst da: „Sprachen lernt man um der Notwendigkeit, des Gewinnes oder der intellektuellen Befriedigung willen. Eine Notwendigkeit bestand scheinbar für uns nicht, unser Gewinn war genügend, die meisten unter uns fanden auf anderen Gebieten die bescheidene intellektuelle Befriedigung, die wir wünschten . . . Wie die Vernachlässigung der Wissenschaft, so war die Vernachlässigung der modernen Studien ein Symptom intellektueller Apathie in diesem Lande, oder vielleicht eher ein Symptom ausser-

* Der mit L. B. gezeichnete Bericht ist der Schweizerischen Lehrerzeitung entnommen.

gewöhnlicher Absorbierung durch andere Interessen — Sport und ähnliche Vergnügungen, Politik, Klassenkampf, Geschäft . . ." — Eine solche Klarsichtigkeit und Objektivität leistet die schönste Gewähr für die Tiefe und Tüchtigkeit, womit die Prüfung der vorliegenden Frage unternommen wird. Darum erkennt die Kommission auch die praktischen und idealistischen Ziele der Studien der modernen Sprachen klar und schreibt darüber: „Sie dienen Zwecken der Industrie und des Handels; sie sind notwendig für die wissenschaftliche Forschung; durch sie allein kann eine tiefere Kenntnis fremder Länder erlangt und verbreitet werden, eine Kenntnis, die notwendig ist, damit ein demokratisches Volk die Geschäfte eines Landes weise zu führen vermöge; durch die modernen Sprachen kann unser Volk das Beste und Höchste anderer Länder kennen lernen. Die einen unter uns mögen dem mehr Wichtigkeit beimessen, die anderen jenem, aber alles muss zusammenarbeiten, einen solchen Komplex von Motiven herbeizuführen, dass die ganze Nation im Streben nach wertvollem Wissen sich vereinigt." Die schöne Würdigung, die in diesen Worten liegt. umfasst auch die feindlichen Länder, ein neuer Beweis dafür, dass man die Zivilisation des Feindes anerkennt.

Der „New Statesman" bringt einen weiteren Passus dieses Regierungsberichtes, der in seiner schönen Vertiefung und klaren Gedankenführung, in seiner künstlerischen Form zu einer bewundernswerten, literarischen Tat wird. „Wir brauchen uns nicht zu entschuldigen, wenn wir zuerst die praktischen Ziele betonten. Wissen und Übung haben einen klaren Wert im Kampf um die Existenz, und um gut zu leben, muss man vor allem leben können. Die praktische Erziehung ist der einzige Grund, auf dem sich die idealistischen Errungenschaften erheben können. Die praktischen Ziele der Erziehung zu vernachlässigen, ist Torheit; aber keine anderen Ziele anerkennen, heisst die Menschheit erniedrigen, heisst überdies ein kraftvolles Motiv verachten: Kunst, Poesie, Drama, Geschichte, Philosophie mögen keinen ‚bleibenden Wert' haben, aber die Menschen werden immer arbeiten aus Freude am Lernen, aus Freude am Schönen, aus Freude am schöpferischen Denken, wie sie nie um anderer Ziele willen arbeiten . . . Wir müssen uns mit den modernen Studien befassen als einem Mittel der Kultur, und unter Kultur verstehen wir jene Erziehung, welche die höheren Fähigkeiten entwickelt: Einbildungskraft, Schönheitsgefühl und intellektuelles Erfassen. Klareres Sehen, geistige Harmonie, richtiges Verständnis für Proportion, höhere Einsicht, das sind die Gaben, welche die Kultur bringen sollte. Sie kann sie nicht allen bringen, aber bis zu einem gewissen Masse, können sie allen zuteil werden, die darnach verlangen."

Aus der klaren Einsicht, dass ein Wissensfach nur dann praktischen

Nutzen bringe, wenn daneben Gelehrte es um seiner selbst willen betreiben, sieht die Kommission in der Wiederherstellung des Lehrstuhles für moderne Sprachen an der Universität Cambridge einen Vorboten für Besserung der Dinge, ebenso in der Ermutigung des Board of Education zur Einrichtung fortgeschrittener Kurse in modernen Studien an den höheren Klassen der Secondary Schools. Der Bericht hält aber auch andere tiefgreifende Reformen für nötig: England sollte ein Zentrum für das Studium aller weniger verbreiteten Sprachen werden. Für das intensive Studium einer möglichst grossen Zahl von europäischen Sprachen, mit Einbeziehung der Geographie, Hilfsquellen, Industrie und alles Wissenswerten über die kleineren Länder müsste ein Institut errichtet werden, ähnlich der London School of Oriental Studies. Aber die wichtigsten Vorschläge betreffen das Studium der „hauptsächlichsten europäischen Sprachen" unter welcher Bezeichnung zuerst Französisch, dann in alphabetischer Reihenfolge Deutsch, Italienisch, Russisch, Spanisch folgen. Der Bericht schlägt ferner die Schaffung von 55 Lehrstühlen und 110 Lektorenstellen vor (gegenüber bisher im ganzen 30 für alle modernen Sprachen), wovon für Französisch einhalb mal mehr als für die anderen Sprachen bestimmt werden sollte. Besonders interessant ist die Art, wie der Bericht das Studium der modernen Sprachen gestaltet wissen will. Die modernen Studien an Universitäten sollen umfassen: „Sprache, Geschichte, Ökonomie, Literatur, Philologie mit einer guten allgemeinen Basis von Bildung und Wissen, aber mit beträchtlicher Weite der Spezialisierung in der einen oder andern Richtung und soweit als möglich Einschluss der früheren und gegenwärtigen Bedingungen des betreffenden Landes."

Der Bericht befasst sich überdies mit Fragen pädagogischer Theorie und Organisation und hebt hauptsächlich hervor: der Ehrgeiz der Lehrer sei zu beschränken, es sollten nicht zu viel Sprachen gelehrt werden, und man sollte nicht zu früh mit der Erlernung anfangen. Es sollte eine Unterscheidung gemacht werden zwischen den Sprachen, die gründlich, und denen, die nur zu Lesezwecken gelernt werden. — Wis sehen aus dem Ganzen, dass Männer in diesem Komitee sitzen, welche die modernen Bewegungen und Bestrebungen auf diesem Gebiete genau kennen und mit feinem Verständnis der Eigenart ihrer Verhältnisse anpassen. Es weht in der Schulbehörde Englands ein neuer Wind, der voll fruchtbaren Samen ist, der aufgehen und reiche Frucht tragen wird.

The Practical Study of Phonetics.*

By E. Spanhoofd, St. Paul's School, Concord, N. H.

In one sense language is a habit. The French have always felt this; a Frenchman, therefore, does not speak of forgetting a language; he says, "J'en ai perdu l'habitude."

Language is a habit of expressing our thoughts. We might express them by gestures entirely, as we do often for *yes* or *no* by merely nodding or shaking our heads. We express them, however, habitually in the language of the community in which we live. When we want to speak a foreign language, we have to learn a great many things about it: sounds, words, phrases, and grammatical facts concerning these. But this is only a preliminary step; what we principally have to do is to acquire the habit of expressing our thoughts in this rather than in our native language.

Now, inasmuch as the spoken language is made up of sounds and as these vary greatly in the different languages, the first step toward speaking a new language is to acquire the correct pronunciation of these new sounds and combinations of sounds which we meet there.

Phonetics is the science of speech-sounds, or, from a practical point of view, the art of pronunciation. Hence it has been laid down as the main axiom of living philology that all study of language is based on phonetics.

I dare say that we have all taken up the study of phonetics at one time or another and then after a while dropped it again as unprofitable. We had gone at it in the wrong way. We studied it as we used to study physics and chemistry in my school days without ever making an experiment or even seeing one made. It was as if by reading up on the theory of music we expected to learn to play an instrument. This comparison is particularly apt, because as a matter of fact, our organs of speech constitute a musical instrument on which we all know how to play with an unconscious, though—alas—often very indifferent art. The lungs act as bellows to supply the current of air that causes the vocal chords to vibrate, and the cavities of the head act as a resonance chamber of variable size to change these vibrations into the speech-sounds that reach our ears. It is a most complicated affair, for we have to regulate the air supply, adjust the vocal chords and attend to the relative positions of the tongue, palate, teeth and lips, all at the same time. No wonder if we so often prove rather

* Read before the Modern Language Section of the N. H. Teachers' Association on Friday, October 20th, 1916, by E. Spanhoofd, St. Paul's School, Concord, N. H.

poor performers when we are called upon to play on this delicate instrument in a key that we are not used to.

It is easy to see that only practice, constant practice, can make us master the intricacies of a new pronunciation and that, not a merely theoretical, but only a really *practical* study of phonetics can be of any assistance to us. Henry Sweet in his Handbook of Phonetics insisted most urgently on the practical side of this science. The book appeared in 1877, but there was so much that was interesting in his description and classification of sounds, that with most students of language the results of his experiments and investigations overshadowed the method by which he had reached them. In his Primer of Phonetics (1890) he again declared it to be indispensable for the practical phonetician to cultivate both the organic and the acoustic sense, saying that he must learn both to recognize each sound by ear and to recognize the corresponding organic position by the muscular sensations which accompany it; he must emancipate himself from the influence of the traditional spelling; he must learn to pronounce every sound apart from its context, long or short, at the beginning or end of the words, in unfamiliar as well as familiar positions; he must master the fundamental distinction of breath and voice and learn to feel,—not merely to know about—the movements of the tongue and lips. And again in his admirable book on The Practical Study of Languages, which was published by Henry Holt & Co., New York, in 1900, he urges the same principles of study.

As a matter of fact, if language is a habit, it is most important, that we should get the muscular feeling of the organic positions by which a new speech sound (the German *ich*-sound for instance) is produced, for only thus can we repeat it accurately until by habit it produces itself unconsciously.

And again, if language is a habit, the learning of a new language does not only mean that we acquire a new habit, but also, and even principally, that we break with an old one. Hence Henry Sweet insisted the study of phonetics should be begun with a thorough mastery of the sounds of the native language. The student must know what is to be changed before he can change it; he must know, for instance, how the English *l* is formed before he can change it to the French *l*.

There is of course another reason for beginning with the mother tongue. It is that we can be absolutely sure only of the articulations of our own speech sounds; all other sounds we can produce only by having their articulations described to us accurately and comparing them with similar ones of our own. The acoustic sense alone cannot be trusted. Sometimes the identical acoustic effect can be produced by very different articulations. There are two ways of making the sound of *s*, one with

the point of the tongue firmly braced against the lower teeth, (the common French way) and another with the point of the tongue raised towards the rim of the upper teeth. The latter is more common among the English, but as both articulations produce the same acoustic effect and as neither presents any difficulties alone or in combination with other sounds, members of the same family cannot be sure of producing their *s*'s in the same way.

There is perhaps no better book with which to begin the study of Phonetics than Walter Rippmann's "The Sounds of Spoken English", published in this country by E. P. Dutton & Co. of New York in 1913. It carries out minutely and for every sound Sweet's recommendations. It is easier to use than Sweet's books because it employs the simpler and easier sound-notation of the International Phonetic Association which one meets with in all recent treaties on pronunciation. It also refers reasonably often to American usage, although in this respect I should recommend, in case of doubt, to check the statements of English phoneticians by a consultation of Grandgent's German and English Sounds, published by Ginn & Co., Boston, which, it seems to me, is quite reliable on the American variations of English sounds and their distribution over the different sections of our country. What I refer to here is the variable pronunciation, for instance, of the letter *a* in words like fast, dance, example, which in some sections of the country are pronounced fæst, dænce, exæmple, and in others even fost, donce, exomple (the o equals a in all). One cannot use such words as examples for the pronunciation of the French *a*. Likewise in certain parts of the country if one attempted to identify the German diphthong *au* with English *ou* or *ow*, one might hear Haus pronounced hæus and Maus mæus.

My main object in this paper is to set before you the importance of this *practical* study of Phonetics. I ask you, therefore, to consider with me a little more fully the principal recommendations that have been made by the writers mentioned.

(1) For a proper analysis of speech-sounds, Sweet recommends that they be taken out of the context thus isolating them, and then that lengthening and shortening them be practiced without changing their quality. Acoustically the effect is rather startling at first, *less for* the hissing sounds *s, c, f, z,* but more so for *l, r, ich* and *ach;* but it is undeniable that only in this way one can perceive and distinctly feel the position the organs assume for the production of each one of these sounds.

Another discovery that one will make is that the sounds we generally class as long *o, e, i, u* are not uniform vowels at all, but real diphthongs in which the organs gradually change from one vowel position to another, closer, position. For instance, if we pronounce long é very slowly we find

that we change from *e* to *i*, thus *ei;* and in long *o* from *o* to *u*, thus *ou*. Through continued practice we become aware not only of the change in the articulation, but also of the acoustic effect that accompanies it; and after we have gotten the muscular feeling of the change in the organs, we can, without difficulty, learn to maintain the organs in the position which they occupy at the start and thus produce the uniform French open *o* and open *é*. If we think we cannot trust our ears, our speech organs themselves will tell us that in *o* we are now omitting the *u* and in *é* what is often called the vanishing *i*. Also the long *i* of *beat* and the long *u* of *fool* will, on closer observation, be found to constitute diphthongs which begin with a more open and end with a closer position of the organs. There are two varieties of this long i; either it starts with the open *i* of *bit* and finishes with the French close *i* of *fini;* thus, biit—or it starts with the close i and ends with what is really a consonant, namely the *y* of *you* or *ye*, thus, *biyt*.. So also the long *u* has two varieties; either it begins with the open *u* of *pull* and ends with the close French *u*, thus *fuul*, or it beginns with the close *u* and ends with a *w* which is an *u* pronounced with the lips so closely rounded that the fricative noise which makes it a consonant is produced, thus, *fuwl*.

(2) The rounding and unrounding of vowel sounds is another practice Sweet recommends. In English all front vowels *i, e, ae* are pronounced with the help of the lips, whereas for the back vowels, *u, o, a* (in all) the lips are slightly protruded and rounded, not to the same extent perhaps as in German or French; nevertheless, this rounding is distinct enough to be noticed in a handmirror and to assist deaf people in reading these vowels from the lips. Here again the repetation of contrasted sounds *i—u, e—o,* æ—*o* will give one the muscular sensation of the lip-rounding so that one can, with little difficulty, learn to pronounce also the front-vowels with lip-rounding, namely French and German *ü* and *ö*.. A little further practice with *i—y é—ä* or vice versa *y—i, ä—é* will enable one to round and unround the lips independently of the position of the tongue; that is to say, one will have overcome the English habit of associating lip-rounding with the back-vowels and only with those. And if one has really overcome this tendency one can now proceed to unround English back-vowels. The vowels in the words *up, but, come* are in southern English pronounced without lip-rounding, thus, *vp, bvt, cvme;* likewise the vowels in *earth, burn, girl* are pronounced *vrth, bvrn, gvrl*. Both these English sounds produce on the unpracticed ear the effect of *a*, but organs made sensitive by the practice suggested will recognize in each pair the same articulation of the tongue with or without the rounding and so will the practiced ear detect in the American sounds *put* and *earth* that peculiar quality which goes with lip-rounding.

(3) A third practice recommended by Sweet is vocalizing and devocalizing. All vowel sounds are produced with the voice, that is to say, the basis of every vowel is a sound produced in the larynx by the vibrations of the vocal chords, which can be felt by placing a finger on the Adam's apple or heard by closing both ears. This neutral sound is modified and changed to the particular vowel desired by different positions of the tongue, teeth and lips. If these organs are placed so close together that a fricative noise is produced we get sounds that are classed as consonants. We have already seen how an *i* can thus be changed to *y* and *u to w*. Other positions of tongue and lips give us *zh, z, v, th* (in *this*), *d* and *b,* all of which contain the element of voice and are called voiced consonants. Now without changing for any one of these sounds the positions of the organs we can devocalize them and get the corresponding voiceless consonants. Thus *z* gives us *s*. *Zh* gives *sh, v* gives *f, dh* (in *this*) gives *th* (in *thin)*. Now we practice on these series of pairs, *z—s, zh—sh, v—f, dh—th* till we get complete control of the voice. Then we can test our proficiency by proceeding to devocalize consonants that exist in English only in the voiced variety.

L, for instance, is made by placing the tip of the tongue against the hard palate and letting the voice pass over its edges on either side. Now if we leave the organs in this position and let breath alone pass out we get the Welsh *ll* in *Llewellyn* and *Lloyd*. This same voiceless *l* is found in French words like *peuble* and *table,* as can be easily heard when one compares them with the English words *people* and *table* with their voiced l's.

Now devocalize the *y* of *you* or *ye* and you'll get the German *ich* sound, thus *y—ch*. This devocalizing practice is undoubtedly the best method of teaching this German sound. It may seem a round-about way, but then, it also enables one to acquire the more difficult and totally distinct *ach* sound. As the vowel *i* by narrowing can be shown to have changed into voiced *y* and voiceless *chi,* so the vowel *u* can be shown to produce the gutteral *ach* by narrowing the aperture between the tongue and the soft palate; the fricative sound resulting is *g* (as in *wagen*) in the voiced and *ach* in the voiceless variation.

It is not sufficient to practise such new sounds at the end of words only, but also at the beginning and between vowels and before or after consonants.

In one's native tongue a sound may occur as only initial or only final; in that case there is often difficulty in pronouncing it in the opposite position. For instance, the sound of *ts* occurs only final in English. Though our pupils, therefore, find no difficulty in saying *rats,* they do not succeed as well with *zart, zu, zwei* and other words in which the Ger-

man *zet* appears in a very weak, almost dying condition as *dzart, dzu, dzwei.*

There is greater difficulty yet in pronouncing the *y* of *yes* final as it has to be in the French words *fille, bataille, veuille, oeil.* It can be done only after the words have first been pronounced with an exaggerated mute e: fille, bataille, veuille, and even oeile.

(To be concluded.)

Umschau.

Vom Lehrerseminar. Die durch das Gesundheitsamt erteilten Ferien haben die Seminarlehrer zu zwei ausgedehnten Fusstouren benutzt. Herr Seminarlehrer Eiselmeier hat in der Milwaukee Sonntagspost vom 27. Oktober und vom 17. November eine interessante Schilderung der beiden Ausflüge geboten. Mit Stock und Rucksack zogen wir in Gottes schöne Natur hinaus. Es war eine prächtige Erholung.

Eine für das gesamte Erziehungswesen des Landes sehr wichtige Vorlage hat Senator Smith von Georgia am 10. Oktober 1918 im Senat eingebracht. Er verlangt, dass *eine besondere Abteilung für das Erziehungswesen* geschaffen werde, die nicht wie bisher der Abteilung des Innern unterstehen soll. Fünf bestimmte Aufgaben weist er diesem geplanten Regierungszweig zu, wofür jährlich $100,000,000 ausgeworfen werden sollen. Das Geld wird unter die verschiedenen Staaten verteilt, jedoch mit der Bedingung, dass jeder Staat eine gleiche Summe für den besonderen Zweck aufbringt. Von dieser Summe sollen $7,500,000 zur Arbeit unter den Analphabeten verwendet werden (Removal of illiteracy), eine gleiche Summe für die Amerikanisierung fremder Elemente, $20,000,000 zur Förderung der körperlichen Erziehung, $15,000,000 um besser vorgebildete Lehrkräfte zu erlangen, $50,000,000 um gleichmässigere Bildungsverhältnisse im Lande zu schaffen und um die Lehrkräfte besser zu besolden.

Die N. E. A. unterstützt die Vorlage mit allen Kräften und schlägt vor, dass der Leiter dieser Abteilung einen Sitz im Kabinett des Präsidenten erhalte. Wer eine Abschrift der Vorlage will, kann sie durch seinen Kongressvertreter bekommen. Man verlange Bill S. 4987.

Im Alter von 73 Jahren ist *Ella Flagg Young*, die frühere Schulleiterin der Stadt Chicago, am 26. Oktober an der Influenza gestorben.

Am 19. November starb in Milwaukee der langjährige Präsident der Universität Wisconsin, *Herr Charles Richard Van Hise*, im Alter von 61 Jahren. In ihm hat der Staat einen bedeutenden Gelehrten, eine hervorragende Autorität auf dem Gebiet der Geologie und einen seiner besten Bürger verloren.

Charles R. Van Hise wurde 1857 zu Fulton, Wis., geboren. 1879 erwarb er sich seinen ersten Grad an der Universität Wisconsin und wurde darauf ein Glied des Lehrkörpers. 1886 wurde er Professor der Mineralogie, 1890 der Geologie; 1903 wurde er zum Präsidenten der Universität ernannt. Es ist sein Bestreben gewesen, die Arbeit der Universität mit dem Leben des Staates eng zu verbinden. Die Ackerbau-Abteilung wurde besonders begünstigt; die wissenschaftliche Arbeit an der Universität hat bald in allen Teilen des Staates Spuren gezeigt. Unter seiner Leitung ist die Universität in allen Zweigen gewachsen und hat bedeutend an Einfluss gewonnen.

Einstweilen wird der Dekan der philosophischen Abteilung, Herr Dr. E. A. Birge, die Leitung übernehmen. Viele hervorragende Persönlichkeiten werden bereits als Nachfolger erwähnt.

Am 4. November, kurz vor seinem 86. Geburtstag, starb in Ithaca, N. Y., *Dr. Andrew D. White*, der frühere amerikanische Botschafter in Deutschland. Einen begeisterten Nachruf hat ihm Herr Robert Wild (Mitglied der Verwaltungsbehörde des Lehrerseminars) in der Milwaukee Free Press gewidmet.

"A great American scholar is no more. Andrew D. White is dead.

Ah, what that name and that life symbolized and personifies in the history of American educational ideals!

His was the ripe, rich, broad, deep scholarship, which alone could lead the way in the development of the true American university.

Child of New York, son of Yale, postgraduate student at Berlin and Paris, he became first professor at Michigan, and later the organizer of Cornell.

Liberal and profound, he labored for the cause of genuine education in this land, and let us rejoice that he had the supreme satisfaction of seeing the gladsome fruition of all his endeavors in that great institution, whose president he was for so many years, which afforded an equal place both to literature and science, pure and applied, which was to be a sheltered domicile for advanced instruction and research, which emancipated the study of history and of the humanities, ancient and modern, from the pedantry and from the vicious provincial methods which had so long hampered our colleges.

Yale and St. Andrews conferred on him the doctorate of laws, Columbia that of "literae humaniores," Jena that of philosophy, which ancient Oxford crowned him with the prize and precious "doctor of the civil law."

Not only did the Academy of Science at Berlin admit him to honorary membership, but France made him on officer of her Legion of Honor.

Verily, his is an illustrious name—"nomen praeclarum"—in the annals of our republic. The militant educational reformer and profound philosophical historian also found occosion to add honor and distinction to American diplomacy. The finest tradition of our international politics were enhanced and signally exemplified by his services as our embassador to Germany and Russia, as a member of the commission to investigate the Venezuela boundary line, and as chairman of the American delegation to the first Hague peace conference.

The life of this scholar, educator, diplomat, of the author of the monumental "History of the Warfare of Science With Theology," had, however, an additional and peculiar charm and meaning for Wisconsin and for the alumni of our university.

He was a close personal friend and colleague of Charles Kendall Adams, who became his successor first as professor of modern history at Michigan, and then as president of Cornell, and when the message came from Madison to Ithaca, inviting Dr. Adams to accept the presidency of the Uuniversity of Wisconsin, it was none other than Andrew D. White who urged him to undertake the task. Nor while any of that large audience which in the middlt of the nineties gathered at the meeting of the State Historical society to listen to the address by Dr. White on "Evolution vs. Revolution in History," ever forget that memorable occasion—the calm, dispassionate manner of the speaker, his classical style, his wealth of erudition, his profundity of learning, his noble and distinguished personality.

And now has ended a long and brilliant career, a career which has shed deathless glory on American scholarship and undying fame on American diplomacy and which has been a leading and dominant factor in the liberalization and reorganization of the American university, a career which in itself and without extraneous praise will stand in American history as an enduring monument—"aere perennius"—of the life and character of Andrew D. White. "We shall not see his like again."

Wie bereits kurz in diesen Spalten berichtet wurde, fiel auch einer unserer Besten der unsinnigen Agitation gegen den deutschen Sprachunterricht und der ungerechten Hetze gegen alle, die sich zum Deutschamerikanertum bekannten, zum Opfer. *Dr. H. H. Fick* legte mit Beginn des neuen Schuljahres sein Amt als Leiter des deutschen Sprachunterrichts an den Schulen Cincinnatis nieder. Der Tribut, mit dem Superintendent Dr. Condon die Mitteilung von dem Rücktritte Dr. Fick's an den Schulrat von Cincinnati begleitete, sei hier im Wortlaut wiedergegeben:

"Few teachers now in the service have had as long a connection with the schools of Cincinnati as Dr. Fick. On January 10, 1870, he was appointed teacher in the Twentieth district school and was transferred to the drawing department the following October; in 1879 he was elected director of drawing; in 1890 he became first German assistant at the

Twelfth district school; in 1892 he was appointed principal of the Sixth district school; in 1901 became assistant superintendent, in which position he served for two years, being appointed director of German instruction in 1903, which position he has held to the present time.

"During the past year, in which he has been called upon as chairman of a committee to censor the contents of all German texts including the books of his own authorship—a task which he performed with absolute fidelity—and during which he has seen the inevitable destruction of the department of which he was director, by the elimination of German from the elementary schools, he has conducted himself with the utmost regard to the changed conditions existing between America and Germany, realizing that his first and only allegiance was, to the country, not of his birth, but of his adoption, the country to which he came as a young man and of which he became a citizen nearly fifty years ago.

"I should be unfaithful to the duty a superintendent owes his associates and unworthy the position I hold if I were unwilling to record this tribute to one who has deserved it by his conduct under very trying circumstances."

Als Ergänzung zu dem, was wir von Dr. Condon über die segensreiche Tätigkeit Dr. Ficks erfahren, diene das folgende, das wir dem Cincinnatier Volksblatt entnehmen:

Im Jahre 1884 legte Herr Fick seine Stelle als Leiter des Zeichenunterrichts an den Cincinnatier Schulen nieder und ging nach Chicago, wo er zunächst zwei Jahre lang literarisch tätig war und alsdann eine Privatschule gründete, die er vier Jahre mit Erfolg leitete.

Auf dringendes Ersuchen des verstorbenen Schulsuperintendenten Morgan kam Fick im September 1890 wieder nach Cincinnati zurück und wurde als deutscher Oberlehrer in der 12. District Schule angestellt. Zwei Jahre später wurde er zum Prinzipal der 6. Distriktschule ernannt, und diese Stelle bekleidete er bis zum Jahre 1901, als er unter Superintendent Boone zu dessen Hilfssuperintendenten erwählt wurde und damit gleichzeitig die Aufsicht über das deutsche Department erhielt. Im Jahre 1903, als man die Organisation unserer Schulen gänzlich umgestaltete, wurde Dr. Fick ausschliesslich zum Vorsteher des deutschen Unterrichts ernannt, eine Stelle, die er mit vielem Geschick und grossem Erfolg bekleidet hat.

Dr. Fick, der hinsichtlich der Zahl der Dienstjahre mit an der Spitze der gesamten hiesigen Lehrerschaft steht, und der als Schulmann im ganzen Lande einen bedeutenden Ruf besitzt, nimmt auch als deutschamerikanischer Dichter eine hervorragende Stelle ein. Sowohl in der Schönliteratur, als in der pädagogischen Fachwissenschaft war er sehr fruchtbar. Erst vor vier Jahren erschien hier im Verlag von Gustav Muehler ein Bändchen von Ficks Gedichten unter dem Titel „In Freud' und Leid". Es ist eine Auswahl der besten poetischen Produkte des Dichters, zu deren Herausgabe er sich auf Drängen seiner Freunde entschloss. Ausserdem entstammen Ficks Feder eine grosse Anzahl von Aufsätzen und Abhandlungen über deutschamerikanische Geschichte und Literatur, sowie über Pädagogik. Wiederholt hielt er hier und anderwärts ganze Serien von Vorträgen über die genannten Gebiete, die er sich zum Spezialstudium erkoren hat.* Herr Fick war auch zehn Jahre lang Redakteur der ehemaligen „Erziehungsblätter", der jetzigen „Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik", und gleichzeitig Mitarbeiter in verschiedenen englischen und deutschen Zeitschriften. Auf Grund seiner vielseitigen literarischen Tätigkeit wurde Herr Fick im Jahre 1892 von der Ohio Universität zum Doktor der Philologie ernannt.

Abschliessend möge hier noch erwähnt werden, dass Dr. Fick zu den Gründern des deutschamerikanischen Lehrerbundes, der im Jahre 1870 zu Louisville ins Leben gerufen wurde, gehörte. In dieser Körperschaft bekleidete er im Laufe der Jahre sämtliche Ämter; sieben Male war er deren Präsident, zuletzt vom Jahre 1910 bis 1913. Unter seiner

*) Auch eine Serie von vier Lesebüchern nebst einer Fibel, die während der letzten Jahre in Cincinnati mit grossem Nutzen im deutschen Unterricht gebraucht wurden, sind von Dr. Fick zusammengestellt und vefasst worden.

Führung fand auch die denkwürdige Deutschlandreise des Lehrerbundes im Sommer 1912 statt. Dr. Fick ist ferner ein Gründer und Ehrenmitglied des Deutschen Literarischen Klubs, und er war 36 Jahre lang Mitglied des englischen Literarischen Klubs. Er ist gegenwärtig noch Ehrenmitglied des Deutschen Pioniervereins und der Cincinnati Turngemeinde. Seit vielen Jahren gehört Dr. Fick auch der Prüfungskommission und dem Direktorium des Lehrerseminars von Milwaukee an.

Wohl wenigen ist es beschieden, auf solche arbeitsvolle und zu gleicher Zeit erfolgreiche Laufbahn zurückzublicken als unser lieber Freund und Kollege, und von Herzen hätten wir es ihm gegönnt, wenn er in ruhigeren Zeiten aus dem Amt geschieden wäre. Dr. Fick war mit dem Cincinnatier Schulwesen nicht nur, sondern auch mit der deutschamerikanischen Lehrerschaft so eng verknüpft, dass sein Rücktritt allseitig grosses Bedauern auslösen wird. Unsere Leser aber werden sich sicherlich mit uns in den herzlichsten Wünschen für sein Wohlergehen verbinden. Möge der Ruhestand ihm bald ein Stand wirklicher Ruhe und Zufriedenheit werden, den er nach einer sich über nahezu ein halbes Jahrhundert erstreckenden Tätigkeit redlich verdient hat.

Der *„Boston Transcript"* brachte vor einigen Wochen den folgenden Aufsatz, der unsere Leser interessieren dürfte.

"The *use of various foreign languages* as a business proposition is exhaustively and interestingly studied in a report by a committee authorized by parliament and appointed by the British prime minister "to inquire into the position of modern languages in the education system of Great Britain." Practically all the points of this report apply to conditions in America as well as to those in Great Britain, and it is significant that not only does this British committee not recommend a discontiuance of the study of German, but urges that it be extended. It is not, of course, a question whether we like the German language or not, but whether we need a practical knowledge of it. What is the situation of this regard? The United States, as well as England, is going to have a great deal of business to settle up with Germany and the Germans after the war is over. Some of this is left-over pre-war business. Still more will have relation to a thousand complications growing out of mutual seizures and confiscations, all of which will have to be laboriously disentangled. In the meantime the Germans will be after our home market, and after our new business with South America and Asia. In all these complicated relations, involving much correspondence, we shall be dependent on German clerks except in the degree that our own people have acquired German. The Germans' knowledge of English, greatly superior to our knowledge of German, will give them their old business advantage over us. Americans are undoubtedly more fortunate than Englishmen with regard to this situation for the reason that we shall have ten of thousands of young soldiers, of German or German American origin, and knowing German well, who will be looking for employment after the war, and who will be as safe and as loyal in this sort of business as they will be competent.

But any advantage which we may possess of that kind does not affect the merits of the question of German study. As this British report points out, questions of trade relations are not the only ones toward the solution of which a knowledge of German will help. German is acknowledged by this report as "perhaps the first language from the point of view of information." It is certainly a storehouse of special information, necessary not merely to science, but to large business enterprises, to which a knowledge of the German language was the only key. Will this be true in a less degree after the war than now? Scarcely, since the scientific experience of the war, with the inventions and developments in many lines, will have to be made available for peaceful uses. The war has remade aeronautics, for example, and also a good deal of chemistry. And the Germans have been in the forefront of these developments. The benefit of their experience and researches would acrue to themselves alone unless we were prepared to avail ourselves of the information recorded in the German language.

However, if the post-war problems call for an extension of the general knowledge of the German language, they demand a better knowledge of

other languages as well. The greatly increased intimacy of our relations of all sorts with France will necessitate a greater use of the French language than we have, as a people, ever before possessed. Fortunately we shall have many thousands of young Americans back here with a good knowledge of French. This knowledge must not to be allowed to die out. It must be maintained by careful, thoro and widely extended instruction in the schools. French should be hereafter a 'second mother tongue' to us. We must nót let go the chance for developing this intimacy. The French are going to study English. Let us acquaint ourselves with their tongue as well. We want their literature, their science, their sentiment—as well as a closer business relation with them. As for Spanish, the occasion for the use of that beautiful tongue will increase, for we are going to South America to trade. Spain itself will be reborn. We must keep abreast of Spanish and Spanish-American progress.

In days past, Americans have not been much inclined to the study of foreign languages. We had a sort of dream that we could make the Yankee nation universal. We have no doubt spread the Yankee nation far and wide over the earth, but the farther afield it goes the more essential the knowledge of foreign tongues becomes to its children."

Anzeichen, dass eine *vernünftigere Stellungnahme der deutschen Sprache gegenüber* sich wieder Bahn bricht, sind uns mehrere begegnet. Sehr interessant, wenn man an die kürzliche Agitation in Iowa und Nebraska denkt, die den Gebrauch der deutschen Sprache im Verkehr verbieten wollte, ist folgender Artikel aus dem Nebraska State Journal.

"The Nebraska men who, as members of an Americanization committee, have undertaken to solve the foreign language problems, deserve the consideration due to the possessors of a monumental task. The deeper they get into the problem the more difficult they are apt to find it. Those who, before them, have attempted to solve it arily by sweeping orders of one sort or another, have discovered quickly enough that only trouble lies in that direction.

A person's language is part of his life. Without language a man is but an animal. After a certain early age men cannot adopt themselves perfectly to a new language. When old age has come, they can hardly at all gain even a fair use of foreign tongue. To deny an old person his native tongue is the next thing to taking his life.

This is particularly true of the language of religion. The language of commerce and of social intercourse can be translated. The language of religion cannot be, in any effective sense. The deep doors of religious feeling have words and phrases for their open sesame. Words of the same definition in another language cannot take the place of words which owe their force to lifelong experience and association. That is why the new Americanization committee finds that old orders for a change of tongue have raised religious issues, drawing the committee upon ground which angels fear to tread, however it be with rash men.

We should have begun on this language problem forty years ago, for it is one that only time can solve. Had we made commend of English a prerequisite to citizenship and to voting; had we required the efficient teaching of English in all schools, public and private; had we required the foreign press to do the Americanization work which it ought to have done; then probably, there would have been no serious foreign language problem now. As it is, we shall have to begin this process now and look to the slow process of future years to bring us the common language which the unity of our country requires."

Auch folgende Zeitungsnotiz aus *East St. Louis, Ill.*, vom 29. September ist interessant in diesem Zusammenhang.

"William Schatte, a draft registrant, who before departing for camp was *arrested for speaking German* on the streets to his father in violation of a proclamation issued by the mayor prohibiting German speaking in public places, appealed his case to the circuit court and was released. The proclamation was held unconstitutional."

In vielen Kreisen galt die *Bekämpfung des fremdsprachlichen Unterrichts*, besonders des deutschen, als eine patriotische Grosstat. Nun fängt man aber vielerorts an einzusehen, welche Nachteile uns, vor allem im Welthandel, aus dieser Bekämpfung erwachsen. Im St. Louis Globe-Demo-

crat fand sich kürzlich folgende Erörterung.

"After considering the attitude of both the French and British governments toward the study of foreign languages, including German, in the higher schools, *the United States bureau of foreign and domestic commerce has felt called upon to issue a warning against letting our enthusiasm for English cripple us in foreign trade after the war.* This is a position which the United States commissioner of education took within a few weeks after we entered the war. It was approved by the president and by many leading educators and states men. All agree that nothing except English should be taught in the elementary schools. All citizens should know how to read and write English and the public should insure this by the compulsory teaching of English alone in the elementary schools. (Aber hier stimmen wir dem Schreiber nicht bei. Die korrekte Artikulation und Aussprache lernt sich im fruheren Alter weit besser. Die richtige Einstellung der Sprachorgane gelingt einem älteren Schüler selten.) The war spirit, we trust, has given the teaching of English such an impetus that everybody under the flag will within a short time have a working knowledge of it. It is indispensable at home and is becoming more so abroad, for its spread in the last century has been phenomenal. Still there are other languages, notably Spanish, French, Portuguese, Russian, and German, with which young American should have an opportunity to become familiar, in order that we may engage on equal terms with out rivals in foreign trade, to say nothing of other obvious advantages. Our high schools and colleges should retain optional courses in German, unattractive as they may be emotionally and recast as they must be, since the revelations of the war. *But as a matter of common business sense, as well as national precaution, we cannot afford, as a whole nation, to remain ignorant of German.*"

Wegen der Influenza-Gefahr fiel die *diesjährige Tagung des Wisconsiner Lehrerbundes* aus.

Auf Beschluss des Vorstandes finden in diesem Jahre *keine Versammlungen der „Modern Language Association of America"* statt. Im nächsten Jahre wird eine gemeinschaftliche Zusammenkunft der beiden Abteilungen geplant.

Die *nächste Tagung der N. E. A.* wird wahrscheinlich in *Milwaukee* stattfinden.

Die Versammlung des *Department of Superintendence* der N. E. A. wird in *Chicago* vom 24. Februar bis zum 1. März abgehalten.

Preussen verlor durch den Krieg 11,762 Lehrkräfte: 6971 Volksschullehrer, 1969 Seminaristen, 738 Schulbewerber, 141 Seminar- und 107 Mittelschullehrer, 54 Rektoren usw.

Der *polnische Unterrichtsminister* beantragte (28. Juli) die Einführung des obligatorischen Schulunterrichts. 10,685 Lehrkräfte sind da, 30 Prozent mit Lehrerbildung. Zur Führung von fünf obligatorischen Schuljahren wären 25,000 Lehrkräfte and 4,5 M. Schulausgaben auf den Einwohner nötig.

Aus „School Life" entnehmen wir die folgende Notiz: "Convinced that *a national emergency exists in the shortage of teachers* thruout the country, President Wilson has made an appropriation ($25,000) out of his national defense fund to establish in the Bureau of Education a School Board Service Section. . . Figures collected within the past few weeks by the Bureau of Education show an approximate shortage of 30,000 teachers in city and county systems. . . . The bureau is setting up the machinery to look after requests that come from officers of education who are seeking teachers of colleges, normal schools, and technical schools, superintendents and principals of schools, and teachers of special subjects in secondary and elementary schools. This service will of course, be without cost both to teachers and boards of education and other school officers. The bureau can not undertake to recommend any teacher for any position. It can, however, report names and addresses and records of education, experience, and other qualifi,cations."

Die Arbeitervereinigung des Staates New York verlangt *staatliche Fortbildungsschulen* und obligatorischen Besuch derselben bis zum 18. Jahr, wenigstens acht Stunden wöchentlich.

Für jede Volksschule wird Kindergarten, berufsmässiger Turnunterricht und ärztliche Untersuchung verlangt. $1200 soll als Mindestgehalt für Lehrer festgesetzt werden.

Mehrere Verbände erlassen in Zeitungen der romainschen Schweiz einen Aufruf, in dem sie die Eltern bitten, von den *jouets militaires* als Spielzeug und Weihnachtsgeschenk abzusehen. — Jetzt, nachdem der Krieg sein Ende erreicht hat, wäre es überhaupt zum Wohle der Kinder, wenn der Krieg und das Kriegsgeschrei etwas in den Hintergrund träte. Es wäre auch gut, wenn dafür gsorgt würde, dass einige unschöne Ausdrücke wieder aus der Kindersprache verschwänden.

Am 8. August wurde *das neue englische Schulgesetz* nach monatelanger Beratung angenommen. Die Schulpflicht erstreckt sich ohne Ausnahmen bis zum vierzehnten Jahr, die einzelnen Gemeinden dürfen das Alter auf fünfzehn erhöhen. Fortbildungsschulen sind vorgesehen, einstweilen bis zum 16. Jahr; nach sieben Jahren wird dieser Unterricht bis zum 18. Jahr ausgedehnt. Bei öffentlichen Volksschulen fällt das Schulgeld weg. Kinder unter zwölf Jahren dürfen nicht zur Arbeit herangezogen werden, zwischen 12—14 Jahren darf ein Kind höchstens zwei Stunden am Tag beschäftigt werden und zwar ausserhalb der Schulstunden. Für Kinder von zwei bis vier Jahren dürfen die Gemeinwesen Kindergärten (Nursery Schools) einrichten.

Oxford - Universität, England, hat sich nun entschlossen, den Titel Doktor der Philosophie zu verleihen. Amerikanische Kreise haben die Universität schon oft zu diesem Schritt zu bewegen versucht, um amerikanischen Studenten den Besuch dieser englischen Hochschule anziehender zu machen.

Der Däne *Karl Gjellerup*, der die Ehre des Nobelpreises für Literatur mit Henrik Pantopidan teilt, hat fast dreissig Jahre in Dresden zugebracht, wo auch seine wichtigsten Werke entstanden sind. Er ist einundsechzig Jahre alt. Seine Frau, eine Dresdnerin, ist die Tochter eines deutschen Lehrers. Seine Arbeit von der Zeit seiner Ehe an stand unter deutschem Einfluss. Er begann seine Laufbahn als Realist, hat sich aber mehr und mehr einer idealisierenden Kunst zugewandt. Etwa vierzig Werke entstammen seiner Feder.

Der *württembergische* Finanzminister sprach kürzlich in der Kammer *über die Geldentwertung* (*Teuerung*) und nannte dabei die Beamten, Privatangestellten und freien Berufe die Hauptleidtragenden. Der Kultusminister von Bayern sagte: Das ist, was mir am meisten Sorge macht, was bei dieser Wirtschaftslage aus den Beamten werden soll. Der festbesoldete Beamte kann von dem, was er verdient, nicht mehr leben. Alle staatliche Abhülfe, mit Teuerungszulagen, Erhöhung der Gehälter kann unmöglich Schritt halten mit der Verteuerung der Lebenshaltung und dem Sinken des Geldwertes. So treibt man der völligen Proletarisierung des Beamtenstandes zu." Die Lage is ungefähr die gleiche in der ganzen Welt.

Nach einem Bericht der Frankfurter Zeitung, der in „School Life" in Uebersetzung wiedergegeben wird, gab es im letzten Semester an allen *deutschen Universitäten* 20,928 Studenten, wovon 6,809 (32.5 Proz.) Frauen waren. Ein Jahr vorher waren es 17,200 Studenten, vor dem Krieg 61,000. Etwa 60,000 Studenten dienten in der Armee, welche die Universität als auf Urlaub betrachtete. Die Zunahme an Studenten in diesem Jahre wird darauf zurückgeführt, dass viele als untauglich vom Heere heimkehren und ihre Studien fortsetzen. Die medizinische Fakultät wird besonders gut besucht, woran sich auch viele Frauen beteiligen. Der Besuch in der theologischen Fakultät ist überall ausserordentlich schlecht. Der Besuch der einzelnen Universitäten wird wie folgt angegeben: Berlin 3432, München 2678, Frankfurt 1738 (Die jüngste deutsche Universität macht grosse Fortschritte!) Bonn 1373, Breslau 1277, Leipzig 1016, Münster 978, Heidelberg 906, Göttingen 810, Marburg 766, Tübingen 682, Jena 621, Kiel 619, Königsberg 608, Halle 558, Strassburg 557, Würzburg 464, Giessen 444, Rostock 379, Greifswald 345, Erlangen 340 und Freiburg 328.

John C. Andressohn.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX. **Dezember 1918.** **Heft 10.**

An unsere Leser.

Mit der vorliegenden Nummer sehen wir uns gezwungen, das monatliche Erscheinen unserer Zeitschrift einzustellen. Unsere Leser werden die Gründe dieses Schrittes verstehen, ohne dass wir darauf weiter eingehen; redeten ja die Berichte über die Geschehnisse im Gebiete des deutschen Unterrichts, die wir im Laufe der letzten anderthalb Jahre brachten, eine nur allzu deutliche Sprache.

Während der 19 Jahre unseres Bestehens war es unser Bestreben, der Sache des deutschen Unterrichts zu dienen. Wir waren von der Überzeugung getragen, dass derselbe einen Platz im modernen Schulplane haben müsse, nicht allein seines formalen Bildungswertes und seines praktischen Nutzens wegen, sondern auch deshalb, weil das, was die Sprache vermittelte, Kenntnis der deutschen Literatur, Vertrautheit mit deutschem Denken und Schaffen, für unsere werdende Nation zu einer Kraftquelle ausgestaltet werden könnte. Die gewaltige Kriegswoge, die die Völker der Erde bis ins Innerste zerwühlte, riss auch das, was für den deutschen Unterricht hierzulande getan worden war, mit sich fort. Unserer Tätigkeit wurde der Boden unter den Füssen weggenommen, und wir weichen der Übermacht.

Indem wir von unseren Lesern und Mitarbeitern Abschied nehmen, drängt es uns, ihnen allen für die treue Freundschaft und Unterstützung, die sie uns zu teil werden liessen, herzlichst zu danken. Durch die vielen Jahre der gemeinsamen Arbeit hatte sich zwischen ihnen und uns ein Zustand aufrichtiger Kollegialität und gegenseitigen Verstehens herangebildet, der uns jetzt unseren Schritt nur noch schwerer macht. Wir geben uns aber der Hoffnung hin, dass diese Gesinnung uns auch über die schwere Prüfungszeit hinaus erhalten bleiben wird. Die Woge, die uns scheinbar alles entrissen hat, wird auch wieder so manches ans Ufer zurücktragen, und man wird mehr vielleicht als früher geneigt sein, dem Studium des Deutschen den ihm gebührenden Platz im öffentlichen Erziehungswesen einzuräumen. Dafür sollten uns der im Grunde gesunde Sinn des Amerikaners und die unserer Sache innewohnende Kraft Bürge sein.

Um auch künftighin in Verbindung mit unseren Lesern zu bleiben und sie über den Stand unserer Sache auf dem laufenden zu halten, beabsichtigen wir, in der Zukunft Jahrbücher herauszugeben. Wir hoffen, dass diese in nicht zu langer Zeit wieder durch die regelmässigen monatlichen Ausgaben werden ersetzt werden können.

Wir sehen mutvoll in die Zukunft, und unser Abschiedsgruss an unsere Freunde sei darum ein hoffnungsvolles *auf Wiedersehen!*

Im Namen der Herausgeber und der Schriftleitung:

Max Griebsch.

Zum Geleit.

Darf ich den Monatsheften, die wir so ungern scheiden sehen, einige Geleitworte aus dem Munde unserer Grossen, die mir selbst in diesen dunklen Tagen Trost gebracht haben, mit auf den Weg geben?

Luther schreibt im Jahre 1530 an den um die Lage der protestantischen Sache besorgten Melanchthon: „Du zerquälst dich, weil du Ausgang und Ende der Sache nicht mit Händen greifen kannst. Ja, wenn du's begreifen könntest, so wollte ich mit der ganzen Sache nichts zu tun haben, viel weniger Führer sein. Gott hat sie an einen Ort gestellt, den du trotz all deinem Wissen und Können nicht kennst: er heisst Glaube. Da haben alle die Dinge, die man nicht sieht, ihren Stand. Wenn einer versucht, diese unsichtbaren Dinge sichtbar und greifbar zu machen, der empfängt Sorgen und Tränen als der Mühe Lohn. Der Herr hat gesagt, er wolle im Dunkeln wohnen, und hat die Finsternis zu seinem Gezelt gemacht."

Goethe sagt in seinen Maximen und Reflexionen: „Es gibt keine Lage, die man nicht veredeln könnte durch Leisten oder Dulden." Und den greisen erblindeten Faust lässt er sprechen:

Die Nacht scheint tiefer tief hereinzudringen,
Allein im Innern leuchtet helles Licht.

K. Fr.

(Offiziell.)

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

Vorstandssitzung am 19. Oktober 1918.

Den Vorsitz führte der Präsident Leo Stern, Milwaukee.

Anwesend waren ausserdem: der Vize-Präsident Martin Schmidhofer, Chicago, der Schatzmeister B. C. Straube und als beratende Mitglieder Seminardirektor Max Griebsch und Herr John Eiselmeier.

Folgende Beschlüsse wurden nach eingehender Beratung einstimmig angenommen:

Da infolge der Zeitverhältnisse und der Allgemeinlage des Deutschunterrichts der Augenblick für die Abhaltung eines Lehrertages nicht absehbar ist, und da die „Monatshefte", das Organ des Lehrerbundes, nach Ablauf des Jahres 1918 vorläufig nicht weiter veröffentlicht werden, wurde beschlossen, dass der Vorstand weiter im Amt verbleibe, aber von den 110 gegenwärtigen Mitgliedern des Bundes für 1919 keinen Beitrag erhebe.

Der Vorstand glaubt, dass er durch die Annahme dieser Beschlüsse im Sinne der Mitglieder handelt.

Der vorgelegte Bericht des Schatzmeisters weist einen Barbestand von $412.27 in der Bundeskasse auf. Hierauf Vertagung.

Leo Stern,
Vorsitzer.

B. C. Straube,
Schriftführer, pro tem.

Modern Language Study in Great Britain.*

That ignorance of language is a serious obstacle to the development of foreign trade, and especially that ignorance of enemy peoples and their languages has hampered Great Britain's war efforts, are important conclusions reached by a committee of distinguished men appointed in August, 1916, by Mr. Asquith, then prime minister of Great Britain, to inquire into the position of modern languages in the educational system of the nation.

The report of the committee, recently made public, is exhaustive and well-considered. It gives first place to French in the history of modern civilization, though the literature of England may have exceeded that of France, and Germany may have excelled in the actual bulk and volume of scientific work during recent years. For Englishmen, German is rated in practical value as second only to French, and on the strictly commercial side German is probably superior.

The chairman of the committee was Stanley Leathers, civil service commissioner and one of the editors of Cambridge Modern History. Among the other members were Sir Maurice de Bunsen, British ambassador at Vienna when war was declared; Dr. H. A. L. Fisher, who was a member of the Government committee on German outrages and who resigned his place on the modern language committee to become president of the board of education; Dr. Walter Leaf, the banker and a translator of Homer; and Sir James Yoxall, who at one time was the royal commissioner on secondary education.

The report discusses such topics as the history of the study of modern languages in Great Britain; the neglect of modern studies; the value of modern studies; the relative importance of the several languages; the means of instruction; the supply and training of teachers for schools; the method of instruction; and ends with a summary of conclusions and recommendations. It is a safe prediction that this report will be esteemed as a valuable contribution to the discussion of the place in present-day education of modern language study. It deserves the careful study of the educators of this country as they approach problems of educational reconstruction and readjustment. The following excerpts from the report are of special interest:

*** This article reprinted from No. 7 of "School Life", published by the Department of the Interior, Bureau of Education, contains literal excerpts from the report of the committee appointed to inquire into the position of modern languages in the educational system of Great Britain. It will serve our readers as a supplement to the article in the November issue of the Monatshefte. (The editor.)**

The evidence collected by us seemed conclusive as to the need of foreign languages in business, especially under the new conditions which may be expected to prevail after the war. Keen emulation will then be encountered; lost ground must be recovered; new openings must be found; in countries where we felt secure we shall find our footing precarious. So large is the part of our industrial product marketed abroad, so great is our capital invested in foreign countries, so universal was our carrying trade, so extensive are our financial transactions and influence and the power of our credit, that any impediment to our success will react not only on those firms directly interested in foreign markets, but also on the prosperity of the whole country. Our foreign trade does not comprise the whole of our activities, but the whole of our activities depend upon it. In a great part of our foreign trade a knowledge of languages, a knowledge of foreign countries and of foreign peoples, will be directly and abundantly remunerative.

* * * * *

No country can afford to rely on its domestic stores of knowledge. The whole civilized world is a co-operative manufactory of knowledge. In science, technical and pure, in history, antiquities, law, politics, economics, philosophy, new researches are constantly leading to new discoveries, new and fruitful ideas are giving new pointers to thought, new applications of old principles are being made, old stores are being rearranged, classified, and made available for new purposes. In this work all the civilized countries of the world collaborate, and in no branch of knowledge, abstract or concrete, disinterested or applied to the uses of man, can the specialist neglect the work of foreign students. To obtain access to these sources of knowledge some languages are more useful than others, but many have at least a limited utility. The knowledge contributed by foreigners to the common store is useful to commerce and industry, but most of all it is needed in the universities which have all learning for their province.

* * * * *

The war has made this people conscious of its ignorance of foreign countries and their peoples. A democratic government requires an instructed people, and for the first time this people is desirous of instruction. Such instruction can not in the nature of things be universal; it must proceed from the more instructed to the more ignorant. It can not be said that before the war knowledge of foreign countries and their peoples was sufficient in ministers, politicians, journalists, civil servants, university professors, schoolmasters, men of business, or in any class of those whose function it is to instruct or guide the public. Further, those few who had important knowledge to impart found no well-informed and in-

terested public to take up and spread this information. Thus the masses and the classes alike were ignorant to the point of public danger.

Ignorance of the mental attitude and aspirations of the German people may not have been the cause of the war; it certainly prevented due preparation and hampered our efforts after the war had begun; it still darkens our counsels. Similar ignorance of France, greater ignorance of Italy, abysmal ignorance of Russia have impeded the effective prosecution of the war, and will impede friendly and co-operative action after the war is over. We need a higher level of instruction in those whose duty it is to enlighten us; we need a far greater public, well informed and eager to understand; we need in all some interpenetration of knowledge and insight. The gradual dissipation of national ignorance is the greatest aim of modern studies. They can only work through the few to the many, through the many to the multitude. But neither the higher instruction of the few, nor the broader instruction of the many, nor the dissemination of sound views in the multitude, can be safely neglected in a democratic country. In this field modern studies are not a mere source of profit, not only a means of obtaining knowledge, nor an instrument of culture; they are a national necessity.

For the acquisition of sound knowledge of any foreign country a speaking knowledge of the language is the first necessity. Hundreds of thousands of British citizens traveled in France before the war; but only a minimal percentage got any knowledge of the French people, because the others could not converse with the inhabitants in their own language. Of those who knew the language only a fraction had the historical and literary knowledge and the general enlightenment to make the best use of foreign travel and residence. Here also many must be instructed in order that a few may make good. Speaking is indispensible for this purpose, but reading is also necessary.

Much may be learned about foreign countries by studying their literature and their newspapers from works of history, and other stores of information. For what foreign country have we encyclopaedic handbooks of its art, its institutions, its biography, its geography, its philosophy, such as we possess for Greece and Rome? For France, Germany, Italy, Russia we need a series of works, dealing with their history in the fullest and widest sense, not less complete, reliable, and exhaustive, then the treatises that have been compiled for Greece and Rome. The economic study alone of each of these and of many other countries would amply repay the nation that knew how to encourage and reward such studies. If modern studies are broadly conceived and duly honored and recompensed, the example of the classics shows that the work will be done.

The importance of any language may be judged by the significance

of its people in the development of modern civilization, by the intrinsic value of its literature, by its contribution to the valid learning of our times, and by its practical use in commercial and other national intercourse. French is by far the most important language in the history of modern civilization. France was ahead of Italy in the medieval revival of learning. The University of Paris was the chief source of light to Europe from the days of Abelard for three hundred years. Italy took the lead in that later revival which is known as the Renaissance, and when she fell a victim to the discordant political ambitions of foreign powers, of the Papacy, and of her own princelings, it was France who with her help carried on the great tradition.

The continued progress of France was never arrested by civil discord, by unlimited autocracy, or even by the convulsive crisis of her great Revolution. For three hundred years France was the acknowledged leader of Europe in the arts, sciences, and the fashions. In literature alone among the arts has she an equal or a superior in England. In the actual bulk and volume of her scientific work France may, during the last half century, have fallen behind Germany, but by vivifying and pregnant ideas she has made the whole world her debtor, and in the lucidity and logical consistency of her interpretation of life she has no rival.

We are her debtors above all other peoples, for England was during four centuries the pupil, and afterward the enemy and rival, but always in some degree under the influence of France. Even for practical purposes the great majority of our witnesses give French the first place. Not only is French the language of diplomatic intercourse, but in countries where English has not established itself, French is found most commonly useful as an intermediary between any two persons of different nationality. Physical propinquity also gives French a special value for Englishmen; and recent calamities confronted and endured together should create an eternal bond of sympathy between the two nations.

Fundamental diversity of character and temperament render mutual comprehension difficult, but once established it should serve to correct some of our national defects. In mere matter of language, as in other things, the two nations seem destined to serve as complementary one to the other. Our careless articulation may be corrected by the precise and studied utterance of the French, our modes of written expression might gain much from study of the perspicuous phrasing, local construction, and harmonious proportions of their prose. From every point of view French is, for us, above all, the most important of living tongues; it has, and it should retain, the first place in our schools and universities.

Before the war German was, perhaps, the first language from the point of view of information. Its preeminence was attained somewhat

rapidly—in the course of the nineteenth century, and especially in the last 40 years. In philosophy and in those sciences and quasi-sciences in which new knowledge is constantly acquired and general conceptions undergo frequent modifications, no student who wished to keep abreast of the times could afford to ignore German publications. This position was strengthened by the industry and competence of German translators. Important works of learning and literature, produced in languages not generally known, such as Dutch and Russian, were often accessible only in German translations. The German supremacy was skillfully fostered by the admirably organized German book trade and extended not only to the natural sciences, but to the whole field of philology and antiquities and, to a large part, of history.

From the practical point of view German was second in value to French alone, and on the strictly commercial side probably equal, or even superior, to it owing to the wide extension of German activity and the general use of German in the business of Russia and the Balkan Peninsula. Thus far there is no room for difference of opinion. The further questions that naturally arise as to the real measure of civilization's debt to Germany and the comparative value of her literature we do not propose to dicuss. The time is hardly propitious for their dispassionate consideration.

No doubt as a factor of the first magnitude in shaping the distiny of Europe during the last hundred years Germany must retain a permanent and compelling interest to the historical student, though the estimate of the causes which have raised her to that position may undergo changes in the opinion of succeeding generations. And on this, also, there will be general agreement. After the war the importance of German must correspond with the importance of Germany. If Germany after the war is still enterprising, industrious, highly organized, formidable no less in trade than in arms, we can not afford to neglect her or ignore her for a moment; we can not leave any of her activities unstudied. The knowledge of Germany by specialists will not suffice; it must be widespread throughout the people. A democracy can not afford to be ignorant.

We may indicate one point in particular which is likely to be of importance at the end of the war. It will in any case be impossible to oust the use of German in commerce, even for our own purposes at home, apart from any question of competition in neutral countries. The mere settlement of pre-war accounts with Germany will be a long and difficult matter. If we are not ourselves able to supply men who have sufficient knowledge of German to conduct the necessary correspondence, strong incentive will be offered to revert to the old practice of employing qualified German clerks for the purpose.

This is only one of many considerations which lead us to the conclusion that it is of essential importance to the Nation that the study of the German language should be not only maintained, but extended. Unfortunately, the problem may not prove to be so simple as it seems. Is it certain that after the war public opinion will at once be ready to give an improved position to German in schools? Yet wisdom and prudence demand that its position should be improved, for during the early part of this century the study of German was not going forward, but backward.

Reading.

J. D. Deihl, Wisconsin High School, University of Wisconsin. *

It is a generally recognized fact among modern language teachers that the discussion of methods of teaching reading touches the heart of our whole problem. Whatever we may wish to do in the way of laying a foundation for a later speaking knowledge, whatever general grammar instinct we may wish to develop, whatever habits we may wish to teach: it is with the development of at least a moderate ability to read the language that the vast majority of teachers have chiefly to do. For this reason no scattering of effort that will detract from success in teaching reading ability must be permitted. Real reading means, of course, the comprehending of the sense of a text without the mediation of translation, dictionary work, analysis or parsing. This is our aim. In whatever work we do, let us keep this ideal clearly before us. To arrive at this goal, however, in the brief time usually at our disposal, makes imperative the skilful use of all the above-mentioned tools. The first work with reading texts is usually in the nature of practice in the use of these tools, and this is justifiable. But the sin of most of our teaching has been that, in a two-year course especially, no effort has been made to get beyond the mere practice phase, and really *read* something with only the thought of content in mind. It is so hard for us to let go of the idea of *absolute thoroughness* and not to catch our breath hard at the thought of passing a word, much less a whole sentence without knowing its innermost shades of meaning! But do we do this in reading English? How many of us enjoy reading Dickens, for instance, or Scott, or Shakespeare, Bret Harte, Mark Twain, Poe, or Longfellow, without in the least being able to define every word and diagram every sentence. To use another illustration, if our vehicle moves so slowly as to sound every depression in the road, the pleasure of the ride is spoiled. "Hitting the high places" is a piece of homely slang that every language teacher needs to keep in mind. Along with the thorough, slow, painstaking work that must be kept up regularly,

* On leave 1918-19 in United States Civil Service.

to be sure, every language class has a right to demand that in some of its reading it be allowed to "hit the high places", to read the story "by the murders and marriages", with only the aim of enjoyment before it.

With this principle taken for granted, we are ready to consider how each type of reading may be conducted successfully, and where the division is to be made.

a) *Reading for Practice.*

Whatever reading material is contained in the grammar text is put there for grammar drill purposes, and is to be so used. If we take up a reading text in addition to the grammar, as is usually done, it seems only sensible to choose one that can be used as a variant to the grammar work; one to which the principles learned in grammar study can be directly applied; one which does not make too serious an increase in the vocabulary required of the class. Assuming that such a text has been chosen, it must be treated differently from the grammar. There is no object in having *two* books at the same time for drill in supplying lacking endings, changing singulars to plurals, presents to preterites, etc. The reading book must have some intrinsic worth, must contain something the pupil wants to find out, and must be used so that he will both find it out and gain practice that will enable him to find out more with less effort. What are some of the practical devices for accomplishing these ends? The suggestions made here will ,it is hoped, be but a spur to each individual teacher, not things to be adopted blindly and followed slavishly. *

Upon first taking up a new reading lesson in the elementary stages of the study, let us say early in the second half-year, it is of importance that the first impression be a correct one. Ordinarily it is a good plan for the teacher to read aloud to the class the lesson to be assigned, or to entrust this to some especially able pupil. (This does not mean that an occasional test in reading new material shall not be given the class. Such a procedure is to be encouraged as leading up to ultimate self-dependence.) It must be borne in mind that the teacher is usually the only correct model the pupil has to follow, and in phrasing, sentence accent, intonation, and the like, imitation is of as great importance as in mere pronunciation drill. Let the teacher read to the class frequently, and let the teacher *prepare carefully* for such reading! It must be well done.

The lesson has been read and the assignment is to be made. Not, "Take this page for tomorrow," but rather, "Read this aloud several times, then go through it carefully, writing in a neat column the phrases and expressions not understood. Not only single words, but whole phrases that

* In connection read A. Méras: *Possibilities in a Reading Lesson.* Modern Language Journal 1:10-17, and Marian Whitney: *The Place of Reading in the Modern Language Course.* Educational Review LI: 189ff.

cause difficulty are to be written down. Then, and not until then, turn to vocabulary and notes for a thorough study of the "unknowns", writing down the meanings opposite the originals." That is enough for one assignment, and it is not difficult to divide the material into such sections that this much work on each section will occupy the available preparation time for one recitation.

The next day the pupils come with the assignment done. The lesson is again read in German,* preferably a sentence by each pupil. The teacher has, of course, prepared a list of words, phrases and sentences that he thinks the class will not know, and when one of these is reached he asks, *Was bedeutet — — auf Englisch?* or, if the class ought to know a German synonym, *Geben Sie ein anderes deutsches Wort für — —.* For this work the word lists are not consulted.

At the conclusion of the reading of five or ten lines, or any convenient short division of the text, pause is made and the pupils, with books open, answer short easy questions put by the teacher on the basis of the text. These, too, the teacher has, of course, prepared beforehand, the inexperienced teacher in writing. Such work should go fast; if it does not, the material is probably too difficult for the class at that stage, or the questions are too involved. When the whole lesson has been handled in this way, there is still time for considerable other work, in the grammar, for instance, in addition to the time necessary for making the next day's assignment.

This latter consists of a re-assignment of the same section, this time with instructions to translate it into English and also to practice re-narrating it from beginning to end in German. This ought not to require all the preparation time. A grammar assignment may be made in addition or a new section of the reading text be given its initial treatment. Teachers in schools using a long period with supervised study will welcome the opportunity for doing such preparation work as this with the class.

The third day the pupils close their books, the teacher puts German questions to draw out the main content of the section, one or two pupils re-narrate the section in German, and the whole class is given ten minutes to write the re-narration or as much of it as they can. Then *part* of the lesson is translated into English "by ear", i. e., the teacher or a pupil reading "sense groups" if the whole sentences are to long, the class translating with closed books. This is not to be protracted, especially if it is not readily done, but usually the class can do such translation with facility after such thorough preparation. In place of such aural-oral work, or in

* Although the illustrations used in this article are for German, the writer has successfully used the methods suggested here for French also.

addition to it, difficulties in the text can be cleared up or a short written translation test on some passage that the teacher is doubtful about can be given. This completes the work on this section, except the final reading for expression, which can be used as a review. Word lists, German re-narration and the translation into English are collected, the first and last for cursory examination in most cases, to see what pupils are slighting the work, the second for careful correction and future revision by the pupil. The use of a system of note-books is to be recommended.

At first progress will be very slow, but the work will be very thorough and will satisfy the demands of the aim we have set. As the class grows used to such a type of work, a process of alternation, not of complete omission of any one element, will make for speed. For instance, every element except the question and answer, and the re-narration may occasionally be omitted, care being taken to retain most often those types of exercises most needed by the pupils.

In the second year, after the completion of the grammar text, there may be alternated with the above types of work grammar drill and some re-translation into German, thus basing all the work directly on the reading. The grammar drill is perhaps best accomplished by a thorough parsing and analyzing of a short assigned passage.

With a class just beginning the study of *Immensee* a week's assignment worked out on this plan would be somewhat as follows:

First Day:—Pupils bring books to class for first time. Teacher reads first section, *Der Alte.* Class is set at work preparing the word list of unknowns under the guidance of the teacher. The conclusion of this list and the looking up of the definitions is given as the assignment, each pupil to get as much as he can (indeterminate assignment).

Second Day:—Continue work in class on word list. For those who have finished, provide suitable easy reading texts. Assign translation with assistance of word list.

Third Day:—Take up the drill exercises in the book if a direct method edition, such as Scribners', is used, or other forms of drill, as suggested above, if the book offers no help. Assign further drill exercises. Give the next section, *Die Kinder,* its preliminary reading.

Fourth Day:—Rapid drill exercises. Translation into English if desired. Begin word list No. II in class. Collect list No. I. Assign reading of section I for expression and the continuation of word list II.

Fifth Day:—Final reading of section I. Continue word list of section II in class and proceed as on second day.

Note:—If desired, section units may be lengthened as work progresses. Standing (project) assignment of home or outside reading provides for those who have finished preparation before the average. Indivi-

dual check kept on amount read and thoroughness of reading, as indicated later in this article. *

Some of this reading for practice is needed by every high-school class as it studies a modern language. But as ability increases this can be more and more merged into a different, freer, more rapid type of work, as outlined in the general discussion at the beginning of this chapter, which may be called

b) *Reading for Enjoyment of Content.*

This type of work ought to be started soon after the introduction of the class to reading work. After the completion of an assignment as developed above, the teacher reads a page, possibly two pages, slowly and distinctly, the class following with books open. Promptly at the conclusion of the reading, books are closed and in ten minutes a summary in English of what has just been read is called for. The class is warned to avoid becoming entangled in details and to move quickly in thought from parts not fully understood to the easier portions, exerting all energies to understand the principal developments of the section read. At the following recitation the teacher may very well translate rapidly for the class the passage thus read, so that there may be no break in continuity of understanding. In translation, as in reading, the teacher ought occasionally to treat the class to a sample of well prepared and fluent work.

A passage treated in this fashion had best be regarded as permanently finished if the pupils are to be encouraged to look forward to such reading as a goal. From an occasional exercise, say once every two or three weeks in the beginning, it naturally would become more and more frequent until in the third and fourth year it becomes the usual manner of treating a reading lesson, the summarizing being gradually transferred from English to German and the translation omitted.

In addition to this form of class work, indeed, as a development and extension of it, we have outside or home reading. But before discussing that subject a word about the place and use of translation into English seems necessary.

Much of the opposition to translation into English would never have arisen if translation had not been so shamefully abused. Because it required less thought on the teacher's part than any other exercise, and because most human beings are inclined to take the path of least resistance; and furthermore, because secondary school teachers are often expected to carry an impossible burden of duties, translation came quite generally to usurp the major portion of the time in the class period. This tendency was further strengthened by the influence of the prevailing method of dealing with the reading work in ancient languages.

* **In connection read J. D. Deihl: *A Plan for Handling Advanced Reading—Texts in Modern Foreign Languages.* School Review XXIV: 359-364.**

If some plan such as the one outlined above is followed in dealing with our reading material, translation may very well be used as one of the alternative devices, but it must be kept on the same plane as the others, and the teacher must not resort to it with a feeling of relief that *at last* the disagreeable duty of trying those new-fangled devices is performed, now for a good, restful period of passivity! This is the danger for many teachers. If it be further remembered, first, that written translation forms a better exercise for improving the pupil's English than oral translation; second, that oral translation is most effective when combined with ear-training; third, that either oral or written translation naturally form one of the last, not the first exercise on a given passage (except for purposes of sight-reading), the objections to the use of it will melt away. To be sure, we are teaching a foreign language, not English, but just as certain is it that every subject in the curriculum owes a service to the mother-tongue, and moderate use of translation is one of our best means of rendering such service, while we, at the same time, give the final test to our pupils' understanding of the passage. The teaching of *how* to translate naturally falls into the second year, from that point gradually decreasing almost to the vanishing point during the third and fourth years. *

To return now to our outside or home reading, there is no reason why it should not be begun early in the second year, as soon as pupils, by the method described at the beginning of this section, have learned to grasp and summarize essentials in new work as a class exercise. One successful way of starting such extra reading is as follows. It permits of numerous variations, of course.

Have the school purchase a set of supplementary texts of very easy grade, such as Stoltze: *Bunte Geschichten,* Stoltze: *Lose Blätter,* Guerber: *Märchen und Erzählungen,* Kern: *German Stories Retold,* Foster: *Geschichten und Märchen,* sufficient in number to supply the whole class. If the school will not do so, nothing remains but to have the class buy the texts. Assign a certain number of pages or stories (three or four at the start) to be read during a week's time and reported on at some set date, preferably a Monday. If desired, no assignment of other work need to be made for this day as an encouragement, but this ought not to be absolutely necessary. If proper preparation has been made earlier in the course, the class will know how to proceed with such reading without translating. The report can be a class written exercise of ten or fifteen minutes, with

* It might be well here to remind teachers of three or four fundamentals in teaching a class how to translate: 1. Locate all the verb, not neglecting to look for part of it at the end of the clause, in the case of German; 2. By means of case endings locate the subject and objects; 3. Determine the meaning of modifiers and attach them; 4. Follow a literal explanation with an idiomatic translation. Some of these points have been elaborated most helpfully by Dr. B. Q. Morgan in his edition of Leskien's *Schuld* (Oxford).

the option of writing in English at first. This work must not be made so difficult that the joy of reading will be lost because of the fear of the report. The teacher must judge carefully the right moment to *require* the report in German.

After completing one text in this manner, if the class has learned the method well enough, the plan of individual assignments may be begun. This may not be possible before the opening of the third year, but in many cases can be done in the closing weeks of the second year. The teacher, either from the school library, or from his own private collection, brings a number of books into class. He gives up one hour or part of it to a brief discussion of these texts, just pointed enough to arouse interest. It is preferable here to have four or five copies each of several texts. The grade of difficulty should be about that of the reading done in class the preceding semester.

As the pupils express desires, the books are handed them. A purely numerical report is taken each week at a regular time of the number of pages covered and a card catalogue record is kept for each pupil, showing the books read and the rate of progress by weeks. Thus a pupil falling behind can easily be detected and urged to do his best. The daily assignments of class work are limited as the outside reading increases. On the completion of a book the pupil makes an appointment with the teacher for a report, which may be either oral or written, and in the earlier stages at least may well be in English.

The number of pages to be covered in a term or semester is, of course, to be left indeterminate, and the rate of progress determined by the weekly average. This class average, i. e., the average number of pages per pupil shown in the weekly report, is usually sufficient spur to help on the laggards. Some ambitions pupils will read much beyond the average. Some may get so far ahead that it will pay to advise them to make up a year's credit by doing slightly more reading. The reading will prove much more interesting if pupils are encouraged to do it at times when they can read two or three hours at a stretch. It should be put upon about the same plane as their leisure reading in English.

It goes almost without saying that the teacher must be thoroughly familiar with the texts assigned or must read them with he pupils. No special list of texts for outside reading is absolutely necessary, as those of a grade suitable for class work in the preceding semester are usually found satisfactory. There are, however, some texts which on account of length, peculiar nature of contents, or special needs of particular pupils, had best be reserved for outside reading. No hard and fast line can be laid down for this.

Actual class experience has demonstrated amply the feasibility of the

various methods and devices outlined in this article. Whether any of these are ever used in exactly the suggested form is a matter of small consequence. The point of vital importance is the realization on the part of both teacher and pupil that language teaching, as indeed all teaching, is empty effort if limited to the mere acquisition of facts, without the development of at least some measure of power to use even very elementary facts for some higher aim. There is often more enjoyment obtained from a few scattering rays of sunshine penetrating the darkness than from the full glare of light upon a lofty summit. Who would wait to quench his thirst until he could drink the ocean dry?

The Practical Study of Phonetics.

By **E. Spanhoofd**, St. Paul's School, Concord, N. H.

(Concluded.)

(4) The basis of articulation.

A further result of this practical study of phonetics is the recognition of the organic basis of one's own language as differing from that of other languages. In continued speech we can imagine our organs assuming a sort of neutral position from which they can most easily form the various articulations required. This is called the organic basis or basis of articulation. It stands to reason that in a language that forms most of its sounds in the front of the mouth, the tongue, which is the articulating organ *par excellence* will be drawn forward; whereas in a language with prevailing back articulations the organic basis will be further back in the mouth. This is the case in English, with the result that the tongue, being habitually drawn back from the teeth, does not articulate as far forward for the so-called dentals, *d, t, l,* as to really reach the teeth. This backward formation gives these English consonants a dull muffled sound, which produces a particular offensive effect in French, where the organic basis lies very far forward; the German taking an intermediate position between these two languages. In order to realize this dulling effect one need only accumulate such sounds in a short phrase. For instance, the well known line, "Didon dîna, dit-on, du dos d'un dodu dindon" sounds much clearer when spoken with the dental *d* of the French. Likewise the phrase, "Ton thé t'at-t-il ôté ta toux" sounds different when pronounced with the French *t*. And so with *l*. "Elle laisse le lait au laboratoire là-bas." Especially with final *l* which is very much retracted in English, "L'hirondelle a-t-elle les ailes longues?" It does not merely sound more like French; it is also easier in combination with other forward French sounds. I should consider it rather difficult to pronounce such French

words as *pulule, ululer* with an English *l*; as the lip-rounding of the *u* draws the tongue so far forward, that it has too far to travel to reach the English *l*-position.

The German *zet* often sounds rather weak in English mouths. The effect is not pleasing if there are a number of *zets* in a phrase like "Die zahmen Ziegen zeigen ihre zarten Zungen", as can be easily noticed if it is pronounced with a good dental *t*. Contrast the effect this and the above French phrases produce on the ear by pronouncing them first with the English *d, l* and *zt* (*z—ts*) and then with the proper French or German sounds.

One can teach the organic basis of a language most easily by singling out one very characteristic sound, pronouncing it with a constant and conscious realization of its articulation. The French *u*, for instance, will draw not only the lips, but also the tongue and the rest of the vocal organs forward into the French organic basis. Before reading or speaking French recite the passé defini of avoir, j'eus, tu eus, etc., then as a test say the phrase, "Didon dîna, dit-on, du dos d'un dodu dindon" and you will find that your organs of speech are set for the time being for the production of a good French accent.

For the German a sentence with a number of z's will serve the same purpose. "Die Ziegen zeigen ihre zarten Zungen."

Is a perfect accent in a foreign language possible?

If language is a habit, the acquisition of a good French or German accent means the habitual use of the French or German basis of articulation. If we do this we shall lose to the same extent our native mode of sound production. After a prolonged sojourn abroad we find some difficulty in recovering the organic basis of our mother tongue and our friends remark on the foreign accent with which we speak. To this extent there is certainly a drawback in speaking a foreign language too well.

The French aristocrats who had to leave their country during the revolution are said to have refused steadfastly to learn the languages of the countries where they sought refuge. They wished to keep their French accent intact for they felt that after the restoration of order it would devolve upon them to continue the tradition of the pure and elegant language that had been the pride of the French court for so many years. It seems to me that they were quite justified in considering undesirable the acquisition of un-French habits of pronounciation, for have we not all heard people speak their native English with a foreign accent, simply because the language of their nurseries had been French or German?

Habits seem to be just as easy to acquire as they are hard to give up. If that sounds like a paradox, the truth may be that we are never quite able to give up a habit that we have once acquired; a sub-conscious rem-

nant of it will always remain with us. Common experience will bear me out in this statement. For there are very few people who do not show by their speech from what part of the country they come. I think we all like these dialectal variations provided they do not depart too far from the accepted standard of pronunciation.

On the other hand, though we ought not to feel annoyed or ashamed if our Americanism is found out in the foreign countries whose languages we know and like to use, we ought to know that we can rid ourthelves of our American habits of speech only to a certain extent and that we are bound to retain American peculiarities just as a Southerner retains southern peculiarities. When a foreigner tells us that we speak his language with a good accent, he generally means that we come as near to his standard of pronunciation as it is possible for one not to the manner born.

To what extent, then, can we succeed in teaching a French or German accent to our pupils?

In the first place we must not expect too much; we must not expect that we can teach them in our classes to speak French or German like natives, and principally we must not allow people to expect that from us or from them. Our work in this respect is often unjustly criticized by people who have no conception of the difficulties of the task.

There are, however, a few things that we can and must teach. In the first place we must see to it that our pupils produce correctly the sounds of the language they study or else they are not able to speak it so that they can be easily understood by the natives. In the sesond place we must impress upon them the necessity of articulating a foreign language from a new organic basis if they wish to pronounce it smoothly and fluently; and thirdly and principally, we must so train their ears to the foreign sounds that they recognize them without fail whenever they hear them. In other words, we must teach them so that with what they have learned from us they can go to the country where the language is spoken and from the start be able to understand it and make themselves understood in it. As to the finer touches, they must be left to be attended to by the foreign environment.

I do not wish you to understand that I advocate a complete course of phonetics to be given in our modern language classes. If we, the teachers, have some practical knowledge of it, the two or three years which our pupils need to master the difficulties of the grammar and the vocabulary will afford ample time for giving them, whenever an occasion arises, a little phonetic training, which generally need not go beyond an occasional "Round your lips" or "Put your tongue against your teeth."

But in my judgment, we, the teachers, need all the phonetic knowledge

and practice that a continuous study of this science can give us. Without it our mastery of the foreign pronunciation cannot be as complete as it ought to be. We ought to remember that our pupils never hear the foreign language spoken except by us, that we, therefore, have to supply them with all that environment can give them in the foreign country, that we, in other words, are the only foreign environment that is at their command.

We ought to speak the foreign language we teach as well as possible, and let me add, as much as possible. One of the greatest obstacles to the acquisition of an even tolerable pronunciation is the practice of changing constantly from the vernacular to the foreign language and vice versa. This practice makes it impossible to keep the organs of speech set for the required basis of articulation. Our aim, therefore, should be to discard as much as possible the vernacular so that no other sounds are heard or uttered in our classrooms than those of the language studied.

This brings me to the end of my paper, which I hope adds another to the many arguments in favor of the use of the direct method of language teaching, a subject that has occupied us in these meetings more or less during the last five years.

Gerlingua.

Ein neues Märchen.

Vor vielen, vielen Jahren kam mit den deutschen Einwanderern ein liebes kleines Mädchen in dieses Land. Das Mädchen war eigentlich unsichtbar, und doch war es überall gegenwärtig, wo immer sich die deutschen Fremdlinge hier niederliessen. Fanden sich aber ihrer mehrere an einem Orte zusammen, da war die gesprächige Kleine mitten unter ihnen, und jedermann war ihr hold, denn sie wusste allezeit so munter und traulich zu plaudern und auch gar innig zu singen jene lustigen und wehmütigen Lieder von der alten Heimat jenseits des grossen Meeres. Da gingen aller Herzen auf und sie vergassen der Kümmernisse im neuen fremden Lande.

Gerlingua aber — so hiess das Mädchen, oder kurz Gerla genannt — wuchs mit den Jahren zu einer stattlichen Jungfrau heran. Sie war bald keine Fremde mehr im fremden Lande. Allenthalben wurde Gerla von ihren Stammesgenossen hier in Liebe und Treue gepflegt; ja selbst die Eingeborenen dieses Landes gewannen das Mädchen aus der Fremde lieb und hörten ihm gerne zu, wenn es die schönen deutschen Märchen, Sagen und Legenden erzählte. Und wie andächtig lauschten alle Gerlinguas herzinnigen Heimatsliedern! Am Ohiostrande aber und insbesondere am Gestade des Michigansees hatte man sogar eigene Stätten errichtet, allwo Ritter und Edelfräulein zu Dienst und Pflege Gerlinguas herangebildet wurden. Ihr, der stolzen Schönen zu Ehren wurden auch viele frohe Feste gefeiert, woselbst ihr Lob laut erklang.

So lebte hier die Jungfrau viele Jahre geliebt und geachtet, und selbst die heranwachsende Jugend dieses Landes lernte mancherorts Gerlinguas herrliche Sprache und Lieder. Da brach in Gerlas alter Heimat ein schrecklicher Krieg aus. Schon drei Jahre dauerte das wüste Würgen; ja es breitete

sich immer weiter aus und zuletzt wurde sogar dieses Land, Gerlas neue Heimat, in den furchtbaren Krieg verwickelt. O, wie traurig waren für unsere Jungfrau die Folgen dieses Krieges, der gegen ihre alte Heimat wütete! Sie, die einst Gefeierte, wurde hier jetzo verspottet, verachtet, verstossen und verbannt. Man wollte nichts mehr von ihr hören, selbst nicht ihre Lieder, denen man ehedem so gerne gelauscht hatte. Auch alle ihre Verehrer und Anhänger wurden gehasst und verfolgt, also dass viele von ihnen es nicht mehr wagten, sich ihrer offen zu bekennen. Gerlingua war wiederum eine Fremde geworden im fremden Lande.

Die Geächtete verkroch sich in einen einsamen Winkel, und da trauerte sie viele Jahre, selbst noch als der entsetzliche Krieg längst vorüber war. Oft aber sprach sie zu sich selber: „Was habe ich euch Eingeborenen Übles getan, dass ihr mich also verfolgt? Meine Sprache habe ich euch gelehrt und meine Lieder — und nun verbannt und beschimpft ihr mich zum Danke dafür?" Allein Gerlinguas Feinde und Neidlinge, deren sie, die stolze Schöne, stets viele in diesem Lande hatte, sie triumphierten, dass sie die gehasste Fremde endlich verbannt hatten. —

Nach vielen, vielen Jahren, als die Wunden des schrecklichen Krieges vernarbt waren, als an Stelle von Hass und Feindschaft wieder Versöhnung und Eintracht unter den Völkern herrschte, da kam auch Gerlingua wieder aus ihrem Winkel hervor. Inzwischen hatten sich auch wiederum viele ihrer Stammesangehörigen aus der alten Heimat hierzulande angesiedelt und diese nahmen sich der Verstossenen in Liebe und Treue an, sie hegten und pflegten sie — und siehe da, Gerlingua blühte wieder zu ehemaliger Pracht und Schönheit empor. Das deutsche Dornröschen erwachte wieder aus langem Winterschlafe zu neuem Leben. *E. K.*

Berichte und Notizen.

I. Der gegenwärtige Stand des deutschen Unterrichts an den Colleges und Universitäten der Vereinigten Staaten.

„Ersparen Sie's, uns aus dem Zeitungsblatt zu melden, was wir schaudernd selbst erlebt," höre ich im Geiste so manchen der Kollegen mit Wallenstein seufzen. Aber, um wieder den Wallenstein zu zitieren, „nicht Zeit ist's jetzt, der Schwäche nachzugeben; Mut ist uns not und ein gefasster Geist, und in der Stärke müssen wir uns üben." In diesem Sinne heisst es das Feld überblicken, dessen reiche Ernte Sturm und Hagel niedergeworfen haben, und ruhig berechnen, wieviel von dem Ertrag noch zu retten ist, und dann zäh und mutig zu der Scholle zurückkehren und ihr neue Ernten abzwingen.

Auf Anregung des Herrn Griebsch entschloss sich die Schriftleitung in den ersten Tages des Dezember zu einer Umfrage an eine Anzahl der führenden Colleges und Universitäten des Landes über die jetzigen Belegziffern in den deutschen Klassen im Vergleich mit denen des letzten und vorletzten Jahres. Das Ersuchen ging an 35 Anstalten; neunzehn Antworten liefen ein; von zwei weiteren Anstalten waren mir die Ziffern mittelbar zugänglich, so dass genau sechzig Prozent der gewünschten Auskünfte für eine Zusammenstellung verfügbar waren. Den Kollegen, die sich auf unsere Bitte so liebenswürdig dieser bisweilen recht mühsamen Aufgabe unterzogen, sei an dieser Stelle aufrichtig Dank gesagt.

Wenn auch eine Anzahl der Unterrichtsanstalten, an die wir uns wandten, dem Gesuch nicht entsprachen, — zum Teil wohl aus Gründen, die nur zu verständlich sind, — und wenn deshalb in unserer Aufstellung mehrere grosse Colleges und Universitäten fehlen, so wird das Bild, das wir aus den Zahlen gewinnen, doch im allgemeinen richtig sein. Nicht nur dass der prozentuale Rückgang der einzelnen Schulen im Laufe der beiden letzten Jahre im grossen und ganzen dieselbe Kurve zeigt, auch die Gesamtziffern verlaufen in wenig abweichenden Linien.

Den ursprünglichen Gedanken, die ganze Liste mit sämtlichen Ziffern abzudrucken, habe ich nach reiflicher Überlegung fallen lassen. Ich denke dabei nicht an die unvermeidliche Trockenheit, die den statistisch ungeübten Leser aus solchen Aufstellungen angähnt. Auch nicht daran, dass die Antworten teilweise lückenhaft ausfallen mussten und die Fragen nicht in allen Fällen übereinstimmend aufgefasst wurden, so dass die Ausarbeitung nach einheitlichen Gesichtspunkten stellenweise andere Zahlenanordnungen zur Folge haben müsste als die vorgelegten. Schlimmer ist schon, dass bekanntermassen „nichts so sehr lügt als Zahlen, ausgenommen Tatsachen," d. h. dass gerade jetzt solche Angaben von Unberufenen arg missbraucht werden können. Der Hauptgrund aber, weshalb ich den anfänglichen Plan aufgab, ist die Befürchtung, dass einzelne Anstalten, in denen der Rückgang allzu auffällig scheint, dadurch in ein falsches Licht gerückt und die Ziffern in dem eben angedeuteten übeln Sinne ausgebeutet werden könnten. In dieser Hinsicht bleiben natürlich die Universitäten der Staaten, in denen die Legislaturen den deutschen Unterricht überhaupt verboten haben (Louisiana, Montana), ganz ausser Betracht. In dem *document humain*, das die gesamte Aufstellung ergeben würde, wäre dieser Zug wohl der allerallzumenschlichste.

Etwas verwirrt gestaltet sich das Bild durch die eigenartigen Verhältnisse, die der Unterricht des Students Army Training Corps geschaffen hat. Zu Anfang des Semesters war von einer ganzen Reihe der Studierenden dieser Gruppe Deutsch bezw. Französisch belegt worden und musste dann infolge anderweitiger Anordnungen der militärischen Behörden zugunsten anderer Fächer aufgegeben werden. Ttrotzdem bilden an mehreren Anstalten die S. A. T. C.-Studenten das Hauptkontingent der deutschen Klassen. In der University of Kansas z. B. sind ihrer 176 gegen 64 in den eigentlichen Collegegruppen eingetragen; auch in Princeton machen sie die beträchtlichste Anzahl aus. Anderwärts ist es fast durchgängig umgekehrt. Wie sich nunmehr im nächsten Termin nach Ausschaltung der S. A. T. C.-Arbeit die Linien verschieben werden, ist vorläufig reine Spekulation. So wie es auch einstweilen müssig ist, zu prophezeien, wie bald nach Beendigung des Krieges sich in den Unterrichtsfächern einigermassen normale Verhältnisse einstellen werden. So viel freilich scheint sicher, schlimmer kann es für den deutschen Unterricht nicht werden. — „*I am sure we have reached the low water mark. It feels like bottom,*" schreibt einer der Kollegen, und ein anderer, in dessen Abteilung heute die Zahl der Eintragungen etwa 150 gegen tausend vor dem Kriege beträgt, ruft bezeichnenderweise: „*Oh dear!!! But yet I am no pessimist!*"

Die Gesamtziffern meiner Gewährsmänner ergeben für den Herbst 1917/18, das erste Semester nach Amerikas Eintritt in den Krieg, eine Besucherzahl von 7,026 in den deutschen Klassen an 21 Anstalten. Für den Herbst 1918/19 lautet diese Zahl 2,810. Eine Abnahme von rund 60 Prozent.

Diese Abnahme verteilt sich nicht gleichmässig über das ganze Land. Am günstigsten scheint, wenn ich aus den wenigen mir zu Gebote stehenden Angaben einen Schluss ziehen darf, der. Süden abzuschneiden, — ja, Vanderbilt University hat sogar gegenüber dem Vorjahre eine wenn auch geringe Zunahme zu verzeichnen! — und das wäre als Anzeichen für die Zukunft hocherfreulich. Im übrigen beträgt die Abnahme von 25 bis zu 80 Prozent der vorjährigen Ziffer. Die drei höchsten Belegzahlen haben in diesem Semester aufzuweisen Hunter College (New York City) mit 388 Eintragungen (gegen 744 im vorletzten,. Ziffern für letztes Jahr nicht erhältlich, denen gegenüber der Ausfall noch geringer sein müsste; alles in allem also günstiger als an allen Schwesteranstalten), Harvard University mit 312 (gegen 532 im Vorjahr), und die Staatsuniversität Minnesota mit 309 (gegen 805).

Die allgemeinen Linien unseres Bildes verschieben sich kaum, wenn wir nur die Arbeit in den elementaren Klassen — dahin rechne ich die ersten beiden Jahrgänge des College, also das, was in einem vierjährigen Mittelschulkursus vorgenommen werden kann, — ins Auge fassen. Auch hier ist der Rückgang rund sechzig Prozent, 856 gegen 2,276 im Vorjahr. Freilich bedeutet das insofern einen bedenklicheren Zustand, als der akademische Nachwuchs aus diesen Ziffern für die nächsten Jahre dürftig bleiben wird und mehrere Jahre dahingehen müssen, ehe die oberen Klassen sich wieder zu der gewohnten numerischen Höhe heben werden. Noch viel deutlicher würde das werden, wenn die Ziffern für den Besuch des deutschen Unterrichts in den Mittelschulen erhältlich wären; denn hier ist ohne Zweifel der Hauptausfall zu verzeichnen.

Eine starke Einbusse hat überall der Lehrerkurs erlitten. Den trüben Aussichten entsprechend hat sich an den 21 Anstalten die Zahl derer, die sich dem deutschen Lehrfach zuwenden wollten, im Laufe eines Jahres von 140 auf 48 vermindert, also um etwa zwei Drittel. Die Belegsziffer in den *graduate courses* ist von 165 auf 74 zurückgegangen, von denen Wisconsin erfreulicherweise infolge der Munifizenz seiner deutschen Freunde in Milwaukee fast die Hälfte aufzuweisen hat.

Schwierig ist es, den Rückgang in der Zahl der akademischen Lehrer des Deutschen genau zu bestimmen. Ich berechne ihn aus den mir verfügbaren Zahlen auf rund vierzig Prozent, 64 gegen 105. Dabei ist indessen noch zu bedenken, dass eine ganze Reihe Kollegen wenigstens während des zu Ende gegangenen Termins auch in anderen Fächern beschäftigt werden mussten und wieder andere auf Urlaub gingen. Sonst würde die Abnahme sich entsprechend den Besuchszahlen noch beträchtlicher erweisen.

Als ein gewisser Trost — *trœstelin* würde Herr Walther von der Vogelweide sagen — mag es gelten, dass an der raschen Abnahme während der beiden letzten Jahre nicht lediglich der Krieg allein schuld ist. An vielen der höheren Schulen hat dazu der Umstand erheblich beigetragen, dass die technischen und landwirtschaftlichen Abteilungen den Sprachunterricht für ihre Zöglinge auf ein Mindestmass beschränkt oder auch ganz abgeschafft haben; ferner an mehreren Universitäten die Einrichtung eines Lehrgangs, bei dem keinerlei Sprachkenntnisse verlangt werden. Erfreulich demgegenüber ist, dass Harvard an dem Erfordernisse festhält, keinen Studenten graduieren zu lassen, ohne dass er zwei Jahre auf deutsche und französische Sprachstudien verwendet hat, und ausserdem von ihm die durch eine mündliche Prüfung zu

beweisende Fähigkeit verlangt, entweder Deutsch oder Französisch aus dem Stegreif zu lesen.

Es ist mir ein lebhaftes Bedürfnis, auch an dieser Stelle denen, die in ihrer Zuschrift auf unsere Umfrage die Einstellung unserer Zeitschrift bedauern, aufrichtig zu danken. Wir scheiden von dieser Stätte unseres Wirkens mit tiefem Bedauern, aber auch mit der Überzeugung, dass dieses Wirken nicht vergebens war. Ferner aber, wie an anderer Stelle ausgeführt ist, scheiden wir nicht als *moribundi ac morituri.* Wir sagen *Resurgam*, wir kommen wieder, wenn wir uns auch künftig fürs erste nicht jeden Monat, sondern nur einmal im Jahr wiedersehen werden. Nicht mit trübem Blick auf Gewesenes, sondern mit klarem Auge vorwärts in hellere Tage wollen wir schauen. Die dunkelsten Stunden sind die vor Sonnenaufgang. Vertrauen wir darauf, dass der neue Tag, der jetzt noch mit der Nacht kämpft, sieghaft durchbrechen wird, nicht als grelles Flackern, nicht als brennendes Strahlen, sondern, um mit dem Dichter zu reden, als stilles grosses Leuchten.

Edwin C. Roedder.

II. Korrespondenzen.

Baltimore.

Zu den unbegrenzten Möglichkeiten, die in dieser tollen Zeit zu verhängnisvollen Wirklichkeiten geworden, gehört nun auch *die Aufhebung des Deutschunterrichts* an den hiesigen höheren Schulen. Sie ist auf einstimmigen Beschluss des Schulrats mit diesem Schuljahr in Kraft getreten. Eine Aufhebung wenigstens für die Dauer der Kriegsperiode. Es könne wieder eine Zeit kommen, hatte einer der neuen Herren des Schulrats, ein Arzt, in der betreffenden Sitzung gesagt, wo sich patriotische Gründe für ein eingehendes Studium des Deutschen geltend machen dürften. Dem deutschen Lehrpersonal, darunter zwei Farbige, wurden andere Lehrfächer übertragen. Vier sehr tüchtige Lehrerinnen wurden aber entlassen, sie hatten versäumt, Bürgerbriefe zu erlangen. Doch war es ihnen ein leichtes, einträglichere Stellungen zu bekommen. Es bietet sich nämlich zur Zeit eine reiche Auswahl solcher Stellen, und eine erhebliche Anzahl der Lehrerinnen hat schon Gebrauch davon gemacht, so dass unsere Schulen mehr und mehr unter einem höchst *bedenklichen Lehrermangel* leiden. Erst durch eine ganz dringend nötige Gehaltszulage kann diesem peinlichen Zustand abgeholfen werden.

Anfragen seitens der Schulbehörde bei den Leitern von neunzehn der grösseren Schulsysteme des Landes und bei andern Berufenen hatten zwar ergeben, dass die Mehrzahl das Deutsche als Wahlfach an den höheren Schulen guthiessen, allein die öffentliche Meinung, wie sie sich in den Zeitungen kund gab, verlangte die gänzliche Abschaffung. Schwer verständlich ist es, dass leitende Herren an der Johns Hopkins Universität ganz wesentlich zu dieser feindseligen Stimmung beitrugen. So brachte im Dezember ein hiesiges Sonntagsblatt einen mehrspaltigen Artikel von Dr. Knight Dunlap, Professor of Experimental Psychology. Der denkende Leser mag sich aus der sensationellen Überschrift jenes Artikels selbst seine Schlüsse ziehen:

"*Educator declares that it is impossible to think straight in German; that Germany has no literature worthy of the name; hence, study of that tongue has neither cultured nor scientific significance.*"

Aehnliche Kundgebungen erschienen in bunter Reihenfolge, und zwar — gänzlich abgesehen von anonymen Einsendungen — von Gelehrten und Ungelehrten, und noch besonders gehässige von frommen Dienern gewisser Kirchen; nicht einer von all den Herren ist imstande, ebenso wenig wie Dr. Dunlap, ein deutsches Werk ohne Wörterbuch zu lesen; manche sind überhaupt ohne Kenntnis des Deutschen. Wie die Epidemie selbst den jetzigen *Präsidenten der Johns Hopkins Universität*, Dr. Goodnow, ergriffen hat, ist aus einem an ein Mitglied des Schulrats gerichteten Schreiben zu ersehen, worin er vor deutsche Propaganda treibenden Lehrern warnt. Er äussert sich darin: "Persons of

German birth or antedecents or even of German descent, should be regarded with suspicion." Ist das nicht ganz im Geiste eines Billy Sunday und Roosevelt? Und handelten da die Studenten nicht ganz richtig, die die Schillerbüste in der Aula — ein Geschenk des Königs von Württemberg — mit einem Trauerflor verhängten? Müsste der edle Geist eines Schiller hier nicht trauern?

Es sei hier nur noch erwähnt, dass diese 1876 gegründete Universität im ersten Jahrzehnt ihres Bestehens eine Fakultät von 53 Professoren und Dozenten aufwies, die mit nur vereinzelten Ausnahmen längere oder kürzere Zeit an deutschen Universitäten studiert hatten; dreizehn von ihnen hatten dort die Doktorwürde erlangt. Zwei, Dr. Haupt und Dr. Göbel, waren in Deutschland geboren.

Die in allen erdenklichen Tonarten wiederkehrende Behauptung von einer giftbrütenden *reichsdeutschen Propaganda*, die durch den deutschen Unterricht in unserem Lande geschaffen worden sein soll, ist mir schlechterdings unverständlich. Wenn irgend einer, so sollte ich etwas davon gemerkt haben. Und zwar schon längst. Habe ich doch schon seit mehr als fünfzig Jahren in hiesiger Stadt deutsche Lehrfächer geleitet, bin an Tag- und Abendschulen, auch an Sommerschulen, mit Hunderten von Deutschlehrern in nähere Berührung gekommen, aber von einer reichsdeutschen Propaganda habe ich absolut nichts gemerkt. (Meine nach mehreren Zehntausenden zählenden Schüler auch nicht.)

Wohl aber weiss ich von einer anderen Propaganda. In den langen Jahren bin ich vielen Stammesgenossen begegnet — Lehrern und Nichtlehrern — die, wie ich selbst, den Lebens- und Sittenregeln nachlebten, die ihnen von der frommen Mutter, dem weisen Vater, wie auch von treuen Lehrern auf deutscher Erde durch Wort und Vorbild eingeflösst worden waren, und die so als tüchtige, patriotische Bürger, pflichttreue Gatten und Eltern, und als loyale Freunde einen fortwirkenden segensreichen Einfluss auf ihre Umgebung ausübten. Ja, eine solche Propaganda der Tat, mit ihren mannigfachen Verzweigungen nach allen Seiten des bürgerlichen und nationalen Lebens, lässt sich bis zur ersten deutschen Einwanderung, 1683, zurückleiten. So trifft man denn auch überall, in Stadt und Land, in Handel und Wandel erspriessliche Resultate dieser Propaganda.

Von den Denkmälern, die da und dort deutschgeborenen Kämpfern errichtet worden sind, sei hier nur auf das eindrucksvolle Steubendenkmal vor dem Weissen Haus hingewiesen; erinnert es doch vor allen an die hohe Schätzung, die der Vater des Landes selbst für deutsche Tatkraft und Hingebung bei der Erkämpfung der Unabhängigkeit vom britischen Joch hegte. Und ist das Fähnlein, das alljährlich von Veteranen auf die bescheidene Grabstätte meines einzigen Bruders gepflanzt wird, nicht auch ein Denkzeichen für seine patriotische Propaganda? Er war dem ersten Ruf seines frei erkorenen Vaterlandes als Freiwilliger gefolgt, hatte drei Jahre lang für das Sternenbanner gekämpft und sein Blut dafür vergossen. Wie in dem vortrefflichen Schraderschen Büchlein nachgewiesen wird, hatten 216,000 Deutschgeborene für die Union gekämpft, und dazu kommen noch 300,000 Söhne von Deutschgeborenen.* Ihnen allen gebühren solche Fähnlein — Denkzeichen für ihre Propaganda der Tat.

Eine unfreiwillige Propaganda für die deutsche Sprache ist letzten August vom Rockefeller Institute zu New York in Szene gesetzt worden, und ich kann nicht umhin, den Vorfall hier noch einzuflechten. Vor allem will ich betonen, dass ich ihn nicht vom Hörensagen habe, sondern von der Quelle selbst, mich also für die absolute Richtigkeit verbürgen kann.

Letzten Sommer beteiligte sich mein Gewährsmann, ein portorikanischer Militärarzt, an einem Spezialkurs im Rockefeller Institute. Im August war dort ein französischer Offizier, ein Arzt von hohem Ruf, zu Mittag an einem der Tische zu Gaste. Er konnte kein Wort englisch. Er fragte, ob jemand französisch könne, aber keiner von den Amerikanern sprach französisch. Dann fragte er, ob jemand italienisch könne, allein nur der obenerwähnte Portorikaner sprach italienisch. Schliesslich fragte er, ob jemand deutsch spräche, und siehe da, fast alle am Tische konnten deutsch. Sogleich wurde Deutsch die Tisch-

* The German American Handbook, by Frederick Franklin Schrader, 63 East 59th Street, New York. Price 50 cents.

sprache, und der Franzose konnte sich mit den Amerikanern in dieser Weise gut unterhalten.

Die derzeitige feindselige Strömung hierzulande gegen alles Deutsche lässt sich im allgemeinen *auf Unwissenheit* zurückleiten. Diese gibt der Verblendung und Böswilligkeit von verhältnismässig wenigen einen guten Nährboden. Unwissenheit zeugt Vorurteile, und diese wiederum zeugen Intoleranz mit ihren mannigfachen Auswüchsen, durch sie wird u. a. die Drachensaat des Nationalitäten- und Rassenhasses ausgestreut. — Hat das deutsche Element im Amerikanertum seine bei und zu dem Auf- und Ausbau unseres schönen Landes wirkenden segensreichen Einflüsse den Massen zum Bewusstsein gebracht? Hat es die dahin zielenden Bestrebungen des Nationalbundes, des Lehrerbundes und anderer Vereinigungen nach besten Kräften unterstützt und gefördert, wie es z. B. die Prohibitionisten, und zwar mit fabelhafter Opferwilligkeit, tun? Hat es sich die Prinzipien eines Washington, Jefferson und Lincoln angeeignet und solche auch jederzeit an der Wahlurne betätigt?

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen."

Solche und ähnliche Betrachtungen drängten sich mir in der stimmungsvollen Einsamkeit meines Sommeraufenthaltes gar oft auf. Dort, so nahe am belebenden Ozean, der seine Wellen bei Hochflut bis an meine Veranda heranspülten, fand ich auch diesmal wieder die mehr als je gesuchte Beruhigung und Ermunterung. *Der ewige Ozean*, er ist wohl in dieser tollen Zeit der einzige wirklich Neutrale, ohne Hass, ohne Lug und Trug. Er folgt ewigen, ehernen Gesetzen und dient ohne jegliche Rücksichtnahme allen, die sich diesen Gesetzen fügen, wie er auch ebenso gewiss die vernichtet, die ihnen zuwider handeln. Diese Gesetze lassen sich durch keinerlei Spitzfindigkeiten drehen und deuteln, da ist kein Parlament, das sie umändern oder suspendieren könnte; kein Obergericht, das auch nur ein einziges davon umstossen könnte.

Das Land kann durch die Elemente und durch Menschenhand verheert werden, der Ozean nicht. Er nimmt auch keine Drachensaat in sich auf. So wie heute ist er seit Aeonen und wird in kommenden Aeonen so bleiben. Sein Anblick erfüllt uns mit einer Ahnung der Ewigkeit und lässt uns Eintagsfliegen unsere eigene Nichtigkeit und die Geringfügigkeit aller menschlichen Vorkommnisse fühlen. Unberührt durch die gewaltigsten Umwälzungen in der Erd- und Menschheitsgeschichte wälzt er seine Wellen in derselben Weise, nach denselben Gesetzen, landwärts.

Und so auch bei den jetzigen welterschütternden Begebenheiten. Manchmal, wenn ich am sonnigen Strande liegend in die wunderbare Wasserwelt hinausschaute, war mir's, als ob aus dem Zischen einer brechenden Welle das fatalistische Wort *„Nitschewo"* herausklänge. — Warum sollen wir zu den hochgradigen Tollheiten der Zeit nicht auch Nitschewo sagen? Mit Wahnbefangenen lässt sich doch nicht argumentieren. Eine allgemeine Ernüchterung, ein Zurückkommen zur ruhigen Vernunft ist aber unausbleiblich, und das kann in der Tat nicht mehr ferne sein. Die Anzeichen dafür mehren sich. Dann, ja dann ist die Zeit da, Argumente hervorzubringen und ihnen an der Wahlurne auch den gehörigen Nachdruck zu geben. Inzwischen Augen und Ohren offen, und anstatt Argumentierens oder gar Lamentierens ein ganz gelassenes *Nitschewo.* **Carl Otto Schönrich.**

Buffalo.

Seit dem 1. August befindet sich *der neue Superintendent für das öffentliche Schulwesen* in unserer Stadt, Herr Ernst C. Hartwell, früher in gleicher Eigenschaft an den städtischen Schulen von St. Paul, Minnesota, tätig. Herr Hartwell übernahm sofort die Zügel des Regiments, die bis dahin in den Händen des abgehenden Schulleiters, Dr. Henry P. Emerson, gewesen waren, und empfahl die Ernennung von Herrn J. E. Pillsbury von St. Paul zu seinem Privatsekretär, der ihm früher in genannter Stadt zur Seite gestanden hatte, welche Empfehlung von unserem Board für Erziehungszwecke gutgeheissen wurde. Der neue Schulmann steht im Alter von 36 Jahren. Er kommt von einem Schulwesen mit ca. 40,000 Kindern und gegen 1,000 Lehrern (St. Paul) an eines mit über 80,000 Kindern und mehr als 2,2000 Lehrern (Buffalo). In mehreren öffentlichen Ansprachen hat er gezeigt, dass er ein tiefes Verständnis für alle Fragen hat, die in inniger Bewandtnis zu dem öffentlichen Erziehungswerke stehen. Vor allem will er

dahin arbeiten, dass für jedes Kind im schulpflichtigen Alter ein Schulsitz geschaffen wird, dass gewisse Übelstände, die sich auch hier in Buffalo vorfinden, wie in fast allen amerikanischen Grossstädten, beseitigt werden. Darunter Abschaffung von baufälligen Gebäuden, die zum Teil für Schulzwecke untauglich sind und nur zur Not gebraucht werden. Über 9,000 Kinder, sagt der Superintendent in einem Erlass, befinden sich in derartigen Gebäuden. Man findet im ganzen wenigstens 6,000 Kinder, die in überfüllten Räumlichkeiten unterrichtet werden und mehr denn 2,000, die nur die Hälfte des Tages aus Mangel an Raum die Schule besuchen können. Ein Bauprogramm ist in Aussicht genommen, das sich auf drei Jahre erstrecken soll, wenn es Annahme findet; zwölf neue sogenannte „Intermediate Schools" oder *Junior High Schools* mit einem Kostenaufwande von annähernd $8,000,000 sind vorgesehen. Es steht zu hoffen, dass es unserer städtischen Kommissions-Regierung gelingen wird, diese grosszügigen Pläne zur Ausführung zu bringen.

Wie in fast allen Städten, wo *Deutsch in Elementarschulen* erteilt wurde, ist auch hier derselbe eingegangen und somit die Stellung des sogenannten Superintendenten des Deutschen fallen gelassen worden. In den Hochschulen der Stadt wird jedoch nach wie vorher Deutsch gelehrt.

Am Abend des 12. November fand in der Technical High School *ein Empfang und Bankett* statt zu Ehren des neuen Schulsuperintenden, Ernst C. Hartwell, veranstaltet vom Schoolmasters' Club von Buffalo. Die Beteiligung war eine ungemein starke und in mehreren Ansprachen wurde dem neuen Schulleiter das beste Wohlwollen ausgdrückt und ihm die herzlichste Unterstützung des ganzen Schulpersonals zugesagt. L.

Californien.

Der Krieg ist zu Ende, und damit hoffentlich auch bald das Misstrauen und der Hass, der durch denselben hervorgerufen worden ist. Californien rühmt sich, einer der ersten Staaten gewesen zu sein, in welchen *der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen* im verflossenen Jahre abgeschafft wurde. In den Universitäten und Colleges werden die deutschen Klassen noch weitergeführt, natürlich mit beschränkter Schülerzahl. Es ist anzunehmen, dass von diesen Anstalten aus später auf die Wiedereinführung des deutschen Unterrichts auch in den Vorbereitungsschulen wird gedrungen werden.

Wie in anderen Teilen des Landes haben auch hier *die bisherigen Lehrer und Lehrerinnen* der deutschen Sprache sich anderen Fächern zuwenden müssen, meistens dem Unterricht im Spanischen und Französischen, da in diesen Sprachen die Schülerzahl selbstverständlich sich entsprechend vermehrt hat. Eine Anzahl jener Lehrer hat allerdings ihre Stelle ganz niederlegen müssen. Dies gehört eben zu den bedauerlichen Folgen, die der unselige Krieg im Leben des einzelnen wie ganzen Nationen verursacht hat.

Wie lange wird es dauern, ehe die Nachwehen verwischt und hervorgerufene Vorurteile beseitigt werden? Das hängt zum grossen Teil von dem Verhalten des starken Prozentsatzes von Einwohnern Amerikas ab, die deutscher Abkunft sind. Sie haben in der schweren Zeit der Kriegsdauer gezeigt, dass sie sich ihrer Pflichten als Bürger dieses Landes wohl bewusst waren. Es ist zu hoffen, dass sie nach Friedensschluss es sich gleichfalls zur Pflicht machen, dahin zu wirken, dass falsche Vorurteile verschwinden, und dass Nationen, die sich notgedrungen im Kriege feindlich gegenüberstanden, im Frieden sich wieder in freundschaftlichem Verkehr einander nähern. V. B.

Chicago.

„Der Winter stürmt, der Wind saust durch die Blätter,
Ein Nebelschauer geht durch Wald und Feld;
Zum Abschiednehmen just das rechte Wetter —
Grau wie der Himmel liegt vor mir die Welt."

Sie soll nicht ein Klagelied werden, diese meine letzte Korrespondenz an die Monatshefte, wenn auch die Saiten in meiner Seele dafür gestimmt wären. — Was haben wir alles erlebt in diesen fürchterlichen Jahren! Vor uns liegen die Trümmer dessen, das wir durch einen Zeitraum von Jahrzehnten mühsam aufgebaut haben, wie die Halme auf einem Saatfelde, über das ein Hagelwetter hinweggebraust ist.

In unserem Schulrat gingen merkwürdige Dinge vor. Vor einigen Jahren wurde ein neues Gesetz geschaffen,

nach welchem die Anzahl der Mitglieder der Chicagoer Schulbehörde von 21 auf 11 herabgesetzt und die jeweilige Amtszeit von 3 auf 5 Jahre erweitert wurde. Als der Bürgermeister nun 11 Mitglieder ernannte, wurden sie auch vom Stadtrat prompt bestätigt. Aber schon am darauffolgenden Tage ergriffen die 11 von den Schulratsräumlichkeiten mit Hilfe von einer Polizeimacht von einigen Dutzend Blauröcken gewaltsam Besitz, um den alten Schulrat sofort aus dem Amte zu entfernen. Das machte die Bürgerschaft stutzig, Proteste gegen eine solche unerhörte Handlungsweise wurden allenthalben laut, und die Folge davon war, dass der Stadtrat seine Bestätigung der Elf in Wiedererwägung zog und sie schliesslich verweigerte. Nun entstand die Rechtsfrage: Wer ist Schulrat? Die neuen waren unter dem Schutze der Polizei, geschickt vom Bürgermeister, im Amt, der alte Rat wandte sich an die Gerichte. Und nun begann das sattsam bekannte Verfahren. Die untere Instanz entschied zugunsten des Stadtoberhaupts; die zweite ebenfalls; die dritte jedoch, das Staatsobergericht in Springfield, erklärte, der neue Schulrat sei wiederrechtlich im Amte, der alte hätte die Pflichten so lange wieder aufzunehmen, bis neue elf ernannt und vom Stadtrat bestätigt seien. Diese letzte Entscheidung wurde im Juli abgegeben und jedermann meinte, damit sei die Sache endgiltig erledigt.

Aber die Elf blieben ruhig im Amt. Im Volksmund hiessen sie „solid six" und zwar deshalb, weil sechs aus den elfen (also eine Mehrheit) niemals eine Meinungsverschiedenheit zeigten, eine Einmütigkeit, die man noch nirgends sonst getroffen hat.

Ende Oktober endlich drohte der Staatsanwalt, die elf gewaltsam zu entfernen und — dann ernannte der Bürgermeister diese „solid six" mit fünf bekannten Arbeiterführern aufs neue als Mitglieder des Schulrats! Die Bestätigung wurde aber vom Stadtrat mit überwältigender Mehrheit versagt. Und so ist der alte Rat wieder im Amt. Dem Stadtoberhaupt ist aber scheint's die Lust vergangen, einen neuen zu ernennen, da seine Amtszeit ohnehin im nächsten April abläuft.

Nach einem Bericht des jetzigen Schulratspräsidenten ist das *Defizit in den Schulfinanzen* während der Wirksamkeit der „solid six" von etwa einer halben auf vier Millionen gestiegen. Das genügt, sagt Onkel Bräsig.

Dass *unsere deutschen Lehrkräfte* an den öffentlichen Schulen nicht Spezial-, sondern zugleich Klassenlehrer waren, war ein wahres Glück für sie. Nicht eine einzige verlor bei der Abschaffung des deutschen Unterrichts ihre Stelle — ausgenommen der Supervisor.—Ob unser amerikanisches Volk jemals die Notwendigkeit des Fremdsprachunterrichtes einsehen wird? Manche glauben's.

Emes.

Cincinnati.

Ein Rückblick. — Als im Mai 1916 das 75-jährige Bestehen des deutschen Unterrichts in den Schulen von Cincinnati festlich gefeiert wurde, da erscholl gar laut das Lob dieses segensreichen Erziehungszweiges. Bürgermeister, Schulsuperintendent und andere Spitzen von Behörden rühmten in der grossen Jubelversammlung und beim Festessen den Wert des deutschen Unterrichts, der zum Segen von Kindern und Kindeskindern erhalten werden müsste, so lange die deutsche Zunge klingt.

Just ein Jahr später, als im April 1917 Amerikas Kriegserklärung an Deutschland erfolgt war, da verwandelte sich das Hosianna in „Kreuzigt ihn", den deutschen Unterricht! — Und er wurde gekreuzigt; am liebsten hätte man gleich das ganze Deutschamerikanertum mit ihm ans Kreuz geschlagen. Wie dann alles geschah, wie gegen den deutschen Sprachunterricht gehetzt wurde, wie das einst stolze Gebäude zu Beginn des letzten Schuljahres zur Hälfte einstürzte und zum Schluss ganz zu Boden fiel, wie inzwischen die famose Reinigung der deutschen Textbücher vollzogen wurde — alles das wurde s. Z. in den Monatsheften berichtet. Das traurige Bild soll hier nicht nochmals aufgerollt werden; es ist ohnehin noch frisch genug im Gedächtnis aller von der Katastrophe so schwer Getroffenen.

Gerade 78 Jahre hatte der Deutschunterricht in unseren öffentlichen Schulen mit Ehren bestanden und den erzieherischen Wert des zweisprachigen Unterrichts aufs klarste erwiesen. Aus dem anfänglich unscheinbaren Bäumchen war im Laufe der Zeit ein stattlicher Baum geworden. Die deutschen Lehrkräfte, deren es am Ende des Schuljahres 1840—41 nur fünf

waren, wuchsen allmählich auf nahezu 180 Personen an, und etwa die Hälfte aller Schüler der öffentlichen Schulen nahmen Teil am Deutschunterricht. Und diese Schüler — das soll hier besonders betont werden — standen in den englischen Fächern niemals zurück vor ihren nur Englisch sprechenden Mitschülern, im Gegenteil. Mit vollem Rechte konnte darum auch Schuricht in seiner „Geschichte der deutschen Schulbestrebungen in Amerika" über unser deutsches Departement schreiben: „Auf diese Einrichtung blicken nicht nur die Bewohner der Stadt Cincinnati, sondern die Deutschen der ganzen Union mit Stolz und Bewunderung."

Die schöne Einrichtung ist nunmehr vernichtet; der deutsche Unterricht in unseren Elementar- oder Volksschulen hat mit Schluss des letzten Schuljahres aufgehört. Die meisten deutschen Lehrkräfte, in erster Linie jene, die neben dem Deutschen auch englische Fächer unterrichteten, wurden ganz im englischen Departement untergebracht. Etwa zwei Dutzend der ehemaligen Deutschlehrer, fast ausnahmslos die Oberlehrer oder die Vorsteher des deutschen Unterrichts in den grösseren Schulen, wurden jedoch mit dem Zusammenbruch ihres Departements auf die Strasse gesetzt. Sie mussten sich nach einem anderen Berufe umsehen, und wenn der Korrespondent recht unterrichtet ist, hatten soweit die meisten von ihnen damit Erfolg, wenn auch ihre Einkünfte jetzt etwas kleiner sind. Bei der grossen Umwälzung aller Dinge schickt man sich eben wohl oder übel in neue Verhältnisse.

In unseren Hochschulen wird die deutsche Sprache noch weiter unterrichtet; allein, wo vordem vier und fünf deutsche Lehrer dazu nötig waren, da braucht man jetzt nur noch eine einzige Lehrkraft. Auch in den Hochschulen ist Deutsch eine partie honteuse geworden, an dessen Stelle nunmehr Spanisch und Französisch tritt — halt gerade wie in anderen Städten und Städtchen unseres Landes.

Ein Blick in die Zukunft. — Wäre ich eine moderne Pythia, würde ich mich flugs auf den Dreifuss setzen und drauflos orakeln, ob die oben erwähnte schöne Einrichtung, unser einst herrliches deutsches Departement, jemals wieder aufblühen wird. Oder märchenhaft ausgedrückt: Wird das Mädchen aus der Fremde, das hier einst eine gastliche Stätte fand, aber jetzt verbannt und verstossen in einem Winkel kauert — wird das deutsche Dornröschen, das in einen hundertjährigen Winterschlaf versunken scheint, wird es hier je wieder, in einer glücklicheren Zukunft, von einem mutigen Ritter zu neuem Leben geküsst werden? Wenn ich doch Prophetengabe besässe!

E. K.

Cleveland.

Vom Clevelander *Kriegsschauplatz des Schulwesens* ist leider Erfreuliches nicht zu berichten, — nicht nur ist die deutsche Division geschlagen und gänzlich vernichtet, sondern auch der englische Sieger befindet sich im Zustande der Demoralisation. Die Munition, die silbernen Kugeln, sind ihm ausgegangen und im Schulrat ging richtig der Beschluss durch, die Normalschule zu schliessen, den Hochschul-Unterricht auf das gesetzliche Minimum, zwei Jahre, zu beschränken, Kindergärten aufzuheben, Nachbarschaftsvereine (Social center clubs) abzuschaffen und den bisher freien Abendschulunterricht zu besteuern, d. h. die Schüler für denselben zahlen zu machen.

Das gab natürlich grossen Lärm in der Gemeinde; mothers' clubs und andere Vereinigungen protestierten energisch und verbanden sich, solche Herabsetzung des guten Rufes der Stadt zu verhindern, — wie man aber der Geldknappheit steuern könnte, weiss man heute noch nicht.

Dahingegen geniessen wir die grosse Ehre und Auszeichnung, unseren Schulmonarchen, Herrn Spaulding, den höchstbezahlten Schulsuperintendenten des Landes, Gehalt $12,000 jährlich, heute „somewhere in France" zu wissen, auf welchen Ehrenposten er berufen wurde, um manchen unserer Jungens schnell noch nachträglich beizubringen, was sie daheim zu lernen versäumt hatten.

Natürlich bezahlen die Clevelander stolz den Jahresurlaub des Herrn Spaulding, — unsere Lehrer aber gehen indessen ausserhalb der Schulen ihrer Nahrung nach.

Ein den Besuchern des letzten Clevelander Lehrertages sehr bekannter deutscher Hochschullehrer arbeitete inmitten seiner früheren Abendschulbesucher für Monate an der Drehbank in einer hiesigen Munitions-

fabrik, bis „der Professor mit dem Spitzbart" von seinem Betriebsleiter entdeckt wurde. Heute ist seine Stellung die eines wissenschaftlichen Beraters der Arbeiter im Betriebe, d. h. jeder, der über irgend eine technische Schwierigkeit irgend welche Belehrung nötig hat, geht zu der Zentralstelle und verlangt die einschlägige Literatur,—ist diese nicht vorhanden, dann wird sie beschafft, — efficiency! Für später ist eine regelrechte Fortbildungsschule in Aussicht genommen.

Eine sehr bekannte deutsche Lehrerin, deren Brüder als deutsche Offiziere in Frankreich ruhen, ist weniger glücklich, — sie kann keine Stelle in Geschäften lange halten, — ihre besten Jahre hat sie in diesem Lande für kargen Lohn unermüdlich geopfert; in einer zu 99 Prozent von amerikanischen Kindern besuchten Schule hat sie sehr erfolgreich Deutsch unterrichtet!

Einsichtige, weitblickende Pädagogen sind hier für den Weiterbestand des Deutschunterrichts eingetreten, Herr Claxton in einem Vortrage, unser eigener Herr Spaulding zweimal in der leitenden englischen Morgenzeitung, — vergebens, sie wurden von 200% Patrioten niedergeschrieen und haben das z. Z. bessere Teil erwählt.

Die Sturzwelle der englischen Springflut hat jahrelange mühsame Kulturarbeit hier schonungslos eingerissen, gänzlich vernichtet. Die Zeit wird aber kommen, und sie liegt in nicht zu weiter Ferne, wenn man den deutschen Schulmeister wieder ausgraben wird, nein *muss*, — denn Amerika will seinen Platz, und das mit Recht, an der Sonnenseite der Erde behaupten!

M. S.

Dayton, Ohio.

Genau in welchem Jahre *der deutsche Unterricht* in Dayton eingeführt wurde, weiss man nicht; doch ist es sicher, dass er schon im Jahre 1850 bestand. Im Jahre 1884 wurde er in sechs von den zwölf Elementarschulen der Stadt erteilt, und zwar unter der Leitung von Herrn Ferdinand Löhninger, dem nach seinem Tode Frl. Klara Severien folgte. Als sie sich vom Lehrfach zurückzog, wurde Frl. Mathilde Neeb an ihre Stelle erwählt. Ihr folgte im Jahre 1914 Frl. Ottilie Pagenstecher, welche das Amt versah, bis der deutsche Unterricht im April des Jahres 1918 abgeschafft wurde.

Während der letzten zehn Jahre hatte der Unterricht im Deutschen grosse Fortschritte gemacht. Im Jahre 1907 lernten 1,410 Schüler in den Elementarschulen und 399 Schüler in den Hochschulen Deutsch. Im Jahre 1917 betrug die Zahl in den Elementarschulen 2,502 und in den Hochschulen 1,197.

Die Träume, dass die Zahl und die Begeisterung immer noch höher wachsen würden, waren schön, aber es hat nicht sollen sein.

O. P.

Evansville.

Seit längerer Zeit sind Berichte über *den Stand des deutschen Unterrichts* in dieser Stadt in den Monatsheften erschienen. Es ist also am Platze,. dass die Schlussnummer über den jetzigen Zustand unsers Faches berichtet. Gleich wie in anderen Städten wurde im Frühjahr der deutsche Unterrichts in den Volksschulen abgeschafft. Glücklicherweise aber ist unsere Lage lange nicht so schlimm, wie sie hätte sein können; denn alle deutschen Lehrkräfte wurden beibehalten und auf verschiedenen Gebieten verwendet. Am Anfang des neuen Schuljahres bekamen alle, die darum nachsuchten, eine Stelle als Klassenlehrer oder als Fachlehrer. Alle ausser zwei nahmen solche Stellen an und erfüllen ihre neuen Pflichten mit demselben gewissenhaften Fleiss, der sie in ihrer alten gewohnten Arbeit auszeichnete. Alle sind recht zufrieden in ihrem neuen Arbeitsfelde. Wir finden reichliche Gelegenheit, die Ideale, die wir vertreten, nach wie vor zu verfolgen und fortzupflanzen, ohne dafür fortwährend angegriffen und beleidigt zu werden.

In der High School gibt es immer noch eine Anzahl deutscher Klassen. Die Zahl der sich daran beteiligenden Schüler ist fürwahr nicht allzu gross, und doch ist der Verlust noch nicht so gross, wie man hätte erwarten können. Herr Julius Stoever, der Nachfolger des Herrn J. H. Henke als Oberlehrer der deutschen Sprache, hat unter dem Wechsel der Dinge keineswegs gelitten, denn er steht jetzt der neugegründeten Abteilung der modernen Sprachen vor. Unter seiner Aufsicht hat er den Unterricht im Deutschen, im Französischen und im Spanischen, und es wird also der Unterricht in diesen Fächern auf dieselbe tüchtige Weise, nach der direkten Methode, er-

teilt, wie es immer in den deutschen Klassen der Fall war. Da die beiden letzteren Sprachen augenblicklich sehr in der Mode sind, erwartet man, dass die neue Abteilung aufblühen und gedeihen wird. Es wäre zu wünschen, dass es unseren Kollegen überall im Lande gerade so glücklich ergangen sein möge, wie es uns ergangen ist!

Das regelmässige *Erscheinen der Monatshefte* werden wir sehr vermissen, denn die Zeitschrift hat ein grosses Werk vollbracht, indem sie fortwährend die tüchtigsten pädagogischen Grundsätze vertreten hat. Sie ist stets eine Quelle der Begeisterung für fortschrittliche Lehrer der deutschen Sprache gewesen. Darf man vielleicht hoffen, dass unter derselben Redaktion eine ebenso tüchtige pädagogische Zeitschrift herausgegeben werden könnte, die dasselbe Gebiet der angewandten Pädagogik vertritt, die aber den neuen Umständen angepasst ist? Ein solches Werk sollte nicht zu Grunde gehen. **H. A. Meyer.**

Milwaukee.

Bei dieser letzten Gelegenheit auch einen *Beitrag zum abschliessenden Heft* zu liefern, ist eine fast traurige Ehre.

Trotzdem Milwaukee allgemein als Hochburg deutschamerikanischer Bestrebungen galt, konnte auch hier das Rad der Geschichte nicht unbemerkt vorübergehen. Und dass eine ganze Menge von *altehrwürdigen Anstalten* mitgetroffen und in einigen Fällen sogar mit fortgerissen wurden, ist beinahe selbstverständlich, wenn man auch oft die Frage hörte: Warum geschieht nichts? Es hätte nichts geschehen können, wenn man auch gewollt hätte.

Das Deutschtum des Landes scheint wie unter einer Lawine begraben, und Milwaukee macht hierbei keine Ausnahme. Es seien unter den vielen Verheerungen nur einige Punkte herausgegriffen:

1.) *Das deutsche Theater* schloss vor einem halben Jahre seine stolzen Tore, und die meisten Schauspieler wandten sich anderen Beschäftigungen zu. Etwas in dieser Hinsicht zu prophezeien, verlohnt nicht der Mühe.

2.) *Der deutsche Unterricht* in den Elementarschulen ist so gut wie abgeschafft, wenn auch noch in zwei Schulen ein Fünkchen glimmt, das aber in einigen Wochen verlischt.

3.) Die deutsche Sprache ist auch in den Mittelschulen (*High Schools*) an die Wand gedrückt worden, indem in den einzelnen Schulen nur noch ganz wenige Klassen mit schwacher Beteiligung bestehen. Trotzdem keine direkte öffentliche Agitation gegen diese Unterrichtsstufe bestand, gaben die Schüler doch dem allgemeinen Druck nach und blieben aus sogenannten patriotischen Gründen fern.

Dass es hier nach und nach wieder etwas besser wird, ist anzunehmen, wenn erst einmal die Schüler sich wieder mehr ihren Studien werden widmen können. Nur *der Statistik und des Vergleichs halber* seien hier einige Zahlen gegben, die sich auf eine Mittelschule beziehen, dabei aber typisch sein dürften.

Im Februar 1917 gab es in dieser Schule noch 14 deutsche Klassen mit einer Durchschnittszahl von 20, 3 französische und 2 spanische Klassen mit demselben Durchschnitt. Im September 1918 hatte sich das Bild folgendermassen verändert:

3 kleine deutsche Klassen.

4 mittelmässige spanische, und 10 grosse französische Klassen.

Kommentar überflüssig.

In Vereinskreisen fängt es an, lebendig zu werden: das deutsche Lied lebt noch in Milwaukee. Der *Milwaukee Männerchor* feierte sein 20jähriges Bestehen und sang, unterstützt vom Männerchor des Musikvereins und dem Gesangverein Liederkranz, vor einem zahlreich erschienenen, andächtig lauschenden Publikum. Die letzte Nummer des Konzerts war ein reizendes Singspiel, wobei sogar ein deutscher Schauspieler sich ans Tageslicht wagte und begeistert begrüsst wurde. Wer wird da verzagen?

Hans Siegmeyer.

New York.

Statistics. — The following table shows, by boroughs, the number of intermediate schools, the number of teachers and the languages taught with the average number of pupils on June 1, 1918.

	Manhattan	Bronx	Brooklyn	Queens	Richmond
No. of Schools...	5	3	3	1	1
No. of Teachers..	10	6	2	1	1

	French	German	Spanish	Italian
No. of Classes.	36	27	40	6
No. of Pupils..	1,520	810	1,600	240

The organization not being fully completed, some of the intermediate and prevocational schools have deferred the introduction of modern foreign languages for the present. The principals of these schools, however, have expressed to me the desire to begin the study in the near future.

John L. Hülshof.

Philadelphia.

Roma locuta est! Somit ist auch hier in Philadelphia, der deutschesten Stadt Pennsylvaniens, der sogenannten Schwabenstadt, *dem deutschen Unterricht in den Hochschulen das Todesurteil* gesprochen. Seit September ist die gemeingefährliche deutsche Sprache „mit Stumpf und Stiel" ausgerottet.

Wie weh es auch tun mag, dass uns unsere Lebensarbeit, der wir bahnbrechend mit Stolz und Freude, mit wahrem und tiefem Interesse und anerkannt gutem Resultat obgelegen haben, abgeschnitten ist, wir wollen nicht klagen.

Es wird eine andere Zeit kommen! Andere Anschauungen, andere Ansichten werden wieder vorherrschen. Wir Lehrer und Lehrerinnen der deutschen Sprache haben, wenn wir unsere Aufgabe gleichsam als Mission richtig aufgefasst, ein Samenkorn in diese jungen Menschenseelen gelegt, welches aufgehen und Früchte tragen wird. Mit verheissendem Stolz versicherten uns unsere Schülerinnen: „Mögen wir auch die deutsche Grammatik vergessen, unsere deutschen Lieder und Gedichte vergessen wir nie." Nie werden ihnen die schönen Sagen, die herzigen Märchen, die entzückenden Märchenbilder, die als letzte Überreste der seit Jahren mühsam gesammelten Realien noch die Wände unserer Klassenzimmer schmücken, ganz aus dem Gedächtnis schwinden. — Mit welchem Interesse, mit welchem Eifer haben sie die mutwilligen Streiche der Ratsmädel und ihrer Kameraden in Böhlaus Ratsmädelgeschichten verfolgt, Immensee, ihren „Taugenichts", Burg Neideck u. s. w. gelesen. Was sie hier gewonnen und in sich aufgenommen haben, das kann nicht „mit Stumpf und Stiel" ausgerottet werden. Das ist da und bleibt und wird, wenn nicht früher, was wir sehnlichst erhoffen, in der folgenden Generation nachwirken und erstehen. Erinnerungen an alles Schöne, was ihnen der deutsche Unterricht durch Lieder und Gedichte, Sage und Geschichte geboten, werden erweckt, und der Wunsch ihren Kindern dasselbe zu teil werden zu lassen, wird denselben zur Tat werden lassen. Und wir Lehrer und Lehrerinnen oder unsere Nachfolger werden nicht nur glücklich, nein stolz sein auf unsere Mission, wieder Vertreter deutscher Kultur zu sein und mit tiefstem Ernst den Vorsatz fassen: „Wir wollen es noch besser machen. Wir wollen Ideale pflegen und Werte schaffen." — So wollen wir der Zukunft getrost ins Auge schauen. „Und was die innere Stimme spricht, das täuscht die hoffende Seele nicht."

Emma Haevernick.

Pittsburgh.

Nicht nur Schiffe, sondern auch den *deutschen Unterricht* an zahllosen amerikanischen Schulen *haben die U-Boote versenkt.* Aus den umliegenden kleineren Städten und Ortschaften ist er spurlos verschwunden. Nur in Pittsburgh hat man ihn noch nicht abgeschafft, aber auch hier sind die deutschen Klassen sehr klein und dünn gesät. An der Peabody High School trieben früher siebenhundert Schüler Deutsch. Jetzt ist deren Zahl auf 34 zusammengeschrumpft. Im Verhältnis haben wir in Allegheny noch die meisten deutschlernenden Schüler, aber auch bei uns gibt es schon seit zwei Semestern keine Anfängerklassen mehr. Wir haben nur noch Schüler vom dritten bis zum sechsten Halbjahr. Ohne frischen Zuwachs halten auch wir es nicht mehr lange aus. Unsere Schule befindet sich in einem deutschen Stadtviertel, und dennoch sind mehr als die Hälfte meiner Schüler von nichtdeutscher Herkunft. Obwohl die Schüler in der deutschen Abteilung an unserer Anstalt nur den achten Teil der Gesamtzahl bilden, so haben sie trotzdem mehr als eine Viertelmillion Dollars wert Obligationen für die vierte Kriegsanleihe verkauft, nahezu so viel als alle die anderen. Noch hat uns niemand diese Leistung als verkappte deutsche Propaganda vorgeworfen. Da

die Pittsburgher Universität und das Carnegie Polytechnikum die deutsche Sprache nicht aus ihrem Lehrplan entfernt haben, ist wohl anzunehmen, dass sie an den high schools dieser Umgebung weiter unterrichtet wird, wenn auch in beschränkterem Mass als ehedem. **H. M. Ferren.**

III. Alumnecke.

Wegen der Influenzagefahr konnte in diesem Jahre *die übliche Weihnachtsfeier*, die eine grosse Anzahl Alumnen alljährlich zusammenführte, *nicht stattfinden*. An deren Stelle soll vielleicht ein Festessen oder ein Ausflug im Frühjahr treten.

Bei dem 20. Jubiläumskonzert des Milwaukee Männerchors hat sich *Frl. Lucy Hempe* als Solostin ganz besonders ausgezeichnet. Im letzten Juni hat Frl. Hempe ihre Stelle als Lehrerin niedergelegt und widmet sich jetzt ihrer musikalischen Ausbildung. Nach Weihnachten wird sie für die Chautauqua-Gesellschaft, New York, tätig sein. Wir wünschen ihr den besten Erfolg.

Aus Cincinnati wird uns berichtet, dass Frl. Paula Grebner (1903) einen vierten Grad an den öffentlichen Schulen unterrichtet, Frl. Elsa Grebner (1903) einen zweiten Grad. Herr Wm. von der Halben Jr. (1905) lehrt Spanisch an der Woodward High School; er ist der glückliche Vater von zwei Töchtern. Frl. Viola Hall (1908) unterrichtet einen ersten Grad und führt die Aufsicht über Probelektionen der angehenden Lehrer der Universität von Cincinnati. Frl. Mary Rasor (1911) und Frl. Margaret Davis (1912) unterrichten an einer städtischen Schule für farbige Kinder. Einen ersten Grad unterrichten Frau Mathilda Bilger Gravett (1908), Frl. Lilian Scharnhorst (1911), Frl. Olga Westenhoff (1914), Frl. Paula Lueders (1915), Frl. Anna Grah (1916), Frl. Julia Baechle (1918). Frl. Esther Walke (1913) unterrichtet einen vierten Grad, Frl. Edna Ritzi (1917) einen zweiten. Frl. Adela Lamarre (1912) ist Lehrerin eines vierten Grades; sie ist mit Herrn Leutnant Grunder von Cincinnati verlobt. Auch von Frl. Fleddermann (1917) hören wir, dass sie mit Herrn Fred Benner verlobt ist. Wir gratulieren beiden! — Die Fräulein Lamarre, Ritzi und Lueders haben während des letzten Sommers an der Miami Universität weiterstudiert.

Frl. Clara C. Wegener (1914) hat sich den B. Sc. Grad an der Ohio State Universität erworben. Jetzt studiert sie weiter; ihr wurde die Ehre zuteil, als „Research Assistant in the Physiology Department" ernannt zu werden. Wir gratulieren und wünschen weiteren Erfolg.

Aus Evansville wird berichtet, dass Frl. Margaret Geiss (1915) als Gehilfen des Oberturnlehrers an den Volksschulen der Stadt angestellt worden ist. Frl. Elsa Lauenstein und Frl. Augusta Schmidt unterrichten im 1. Grad, Heinrich Meyer ist Fachlehrer für Erdkunde und Rechnen im 6. Grad.

Bei Frau Aron, geborene *Gretel Schenk* (1905), ist im Juli ein Mädchen eingekehrt. Wir gratulieren.

Herr *Henry Jeddeloh* (1915) hat sich mit Frl. Helen Hohlfeld, der Tochter Professor Hohlfelds, verlobt. Herzlichen Glückwunsch.

Herr *G. P. Geissler*, der im Jahre 1892 im Seminar studierte, hat kürzlich der Schule einen Besuch abgestattet.

Von den letztjährigen Abiturienten weilt Herr Paul Keyerleber in einem Übungslager, Herr Duwe ist Prinzipal einer Schule in Two Creeks, Wis. Frl. Baechle lehrt in Cincinnati, Frl. Oppitz in Mayville, Frl. Schneider an der High School zu Humbird, Wis., und Frl. Schulz an der High School in Kewaskum, Wis. Frl. Meyer ist am 18. November von Milwaukee nach Lincoln, Nebraska, gezogen. Von dieser Klasse werden mehrere, vielleicht alle, im nächsten Jahre an der Universität Wisconsin weiterstudieren.

Frl. Annie L. Nagel (1912) unterrichtet den 7. und 8. Grad in West Allis, Wis. *Frl. Martha Guettler* lehrt in Grafton, Wis.

Frau Hans Teschner (*Lora Sonnenstedt*) (1913) weilte kürzlich in Milwaukee auf Besuch. Sie verlebte manche frohe Stunde im Kreise ihrer früheren Kolleginnin.

Allen Alumnen wünschen wir viel Glück im neuen Jahr.

IV. Umschau.

Einen beachtenswerten Vortrag hat Herr H. R. Pestalozzi aus Milwaukee vor der *Amerikanisierungskonferenz* in Milwaukee gehalten. Er meinte, gute Schulen erzeugen guten Amerikanismus. Nicht die Sprache macht den Amerikaner. Viele, die fliessend Englisch sprachen, waren alles andere als Patrioten, und umgekehrt haben viele, die in fremden Zungen redeten, sich als echte Patrioten gezeigt. Der Geist macht den echten Amerikaner. Auch die Abendschule kann dieses Ziel nicht erreichen. Nach zehnstündiger, harter Arbeit hat niemand noch Verlangen zum Lehren. „Gebt dem Arbeiter einen Achtstundentag und gesunde Wohnung, gebt ihm genug Lohn, dass er seine Familie ernähren kann, und dann wird er eher willens sein, abends noch zu studieren." Die Kinder sollen zur Schule und nicht zur Arbeit, damit sie nicht mit ihren Vätern um Arbeit und Lohn konkurrieren. „Gebt den Kindern die Ausbildung. Das wird Zinsen tragen und 100-prozentigen Amerikanismus."

Um *würdige, bedürftige Studenten* zu unterstützen, hat die Universität Wisconsin $5,000 ausgeworfen. Es sollen 50 Stipendien zu je $75, und 50 zu je $25 geschaffen werden.

Die Influenza scheint in der ganzen Welt Einkehr gehalten zu haben. In der Schweizerischen Lehrerzeitung vom 9. November findet sich folgende Notiz: „Die Grippe hindert immer noch den Schulunterricht; stets werden weitere Schulhäuser als Notspitäler verwendet." In manchen Bezirken werden den Schülern die Aufgaben durch die Ortszeitungen zugestellt, die sie zu Hause ausarbeiten können. In Zürich beabsichtigten die Schulbehörden, die Schüler gruppenweise zu versammeln und durch Wanderungen zu fördern, allein das Gesundheitsamt versagte die Zustimmung dazu. Die kantonale Handelsschule lässt die Schüler die Arbeiten an die Lehrer zur Durchsicht einsenden.

Ein *Alphabet von 39 Zeichen* ist von chinesischen Gelehrten erfunden worden, das auf die chinesische Erziehung wohl von grösstem Einfluss sein wird. Die Regierung hat dieses phonetische System gutgeheissen und es wird bereits in den Lehrerseminarien gelehrt. Neunzig Prozent der Bevölkerung sind Analphabeten. Das neue Alphabet sollte nach einigen Jahren den Bildungsgrad bedeutend heben.

Als Nachfolger des verstorbenen *Präsidenten der Universität Wisconsin*, Charles H. Van Hise, ist Dr. E. A. Birge, Dekan der philosophischen Abteilung, ernannt worden. Präsident Birge wird zwei Jahre seines Amtes walten und wird sich dann, als Siebzigjähriger, von seinem Amt zurückziehen. 1875 wurde Herr Birge als Lehrer der Zoologie an die Universität berufen, 1879 wurde er zum Professor ernannt, 1891 wurde er Dekan der philosophischen Abteilung. Er wurde in Troy, N. Y., im Jahre 1851 geboren. Er hat an Williams College, Harvard Universität und in Leipzig studiert.

Die Septembernummer des Atlantic Monthly enthält einen interessanten, wenn auch allzu pessimistisch gehaltenen Aufsatz, betitelt: *„Thoughts of a Teacher of German."*

„Five years ago", erzählt der Verfasser, dessen Namen nicht angegeben wird, „I was a man of acknowledged prestige in our small college campus. I am the same man, with the same principles, the same ideals, but my position is not the same, my attitude toward my work is not the same; the life of it has fallen away.

I am not a German by birth, not even by close descent. It was .... in a little Methodist college that I became interested in languages. Later I studied in France and Germany. The interest became a passion. .... I married a young woman of German parentage, who matched and mated my eagerness in my study. Our student boys and girls, year after year, were to become imbued with what we believed to be German 'Idealismus', industry, simplicity, inspiration, lofty idealism. Everywhere the German atmosphere, and now and then our German Kaffee and Kuchen. The more we planned and studied, the more we loved our work, the more we felt it a mission. .... The German department had become the strongest in the school.

Then came the war. .... I entered into the work that September of 1914

with less of spontaneity and elasticity." Nun erzählt er, wie die ganze Arbeit rückwärts ging. Er glaubt nun, dass ein gewaltiger Unterschied bestehe zwischen dem Deutschland, das er seinen Schülern nahegebracht hatte, und dem wirklichen.

„The heart of me passed out of my work. .... I felt as if the Germans had robbed me of something good and beautiful."

Das Deutsche als Lieblingsfach, dem wir das ganze Herz hingeben, sei nun dahin.

Ein düsteres Bild, aber wir wollen den Mut nicht verlieren. Die deutsche Literatur, das deutsche Lied, die deutsche Kunst sind doch noch immer das, was sie vor dem Krieg waren. Schauen wir nur mutig drein, und neues Leben wird aus den Ruinen steigen.

Die American Defense Society gibt in einem Bericht an, dass vierzehn amerikanische Staaten auf *der Ehrenliste* (!) stehen, weil sie den deutschen Unterricht abgeschafft haben. Sechzehn weitere Staaten beratschlagen über die Abschaffung dieses Zweiges. Nach ein paar Jahren wird man vielleicht von etwas ganz anderem reden als von einer „Ehrenliste".

Herr L. A. Wilkins, Leiter des fremdsprachlichen Unterrichts an den New Yorker High Schools, scheint seine Ansicht gar rasch zu ändern in Bezug auf den deutschen Unterricht. In einem Aufsatz *„Spanish in the High Schools"* schreibt er im Juni 1918: „I would not for a moment disparage the study of French or German, nor belittle the treasures which a knowledge of these languages unfolds, but I wish to submit to you the desirability of acquainting our youth with the intellectual achievement of the American continent."

Einen Monat später, im Juli 1918, hielt er eine Rede in Pittsburgh, worin er sagt: „The German language, the German literature, German art, German universities, German science, German culture, and the entire German civilization have been vastly overrated here and in other lands. We have had far too much teaching of German in our schools. It was fast becoming the second language of our nation. And I personally believe that it was taught chiefly for the purpose of furthering propaganda originating in Berlin. We need German, I believe, and only to a limited extent even there, in our colleges and universities. It is fast approaching zero in the high schools and will soon disappear altogether and *should* so disappear from those schools so far as any value it may have for purposes of training and culture."

Dem soeben zur Ausgabe gelangten Dezember Bulletin der N. E. A. zufolge findet *die nächste Jahresversammlung der „National Educational Association"* in den Tagen vom 29. Juni bis 5. Juli 1919 in Milwaukee statt.

Herr Carl A. Krause hat in der Oktobernummer des Modern Language Journal eine Zusammenstellung *der Literatur über den fremdsprachlichen Unterricht*, soweit diese Arbeiten in Amerika während des Jahres 1917 erschienen sind.

In dieser selben Nummer eschien auch ein interessanter Artikel von Frl. Marian P. Whitney von Vassar College über *„National Ideals and the Teaching of Modern Languages."* Der Artikel enthält viel Gesundes. Sie betont den Wert des fremdsprachlichen Unterrichts, auch des deutschen.

In Württemberg will ein *Verein zur Fördcrung der Begabten* hervorragend begabte junge Leute ihrem zusagenden Beruf, nicht etwa nur den höheren Schulen, zuführen.

Für ein *Erholungsheim* der Berliner Kinder stiftete ein Ungenannter 1 Million Mark.

Mit dem Ministerwechsel im September hat Holland ein *eigenes Unterrichtsministerium* bekommen.

John C. Andressohn.

Bücherbesprechungen.

Wm. Addison Hervey (Professor in Columbia University), *Syllabus and Selected Bibliography of Lessing, Goethe, Schiller.* With topical and chronological notes and comparative tables. New York, Lemcke and Buechner, 1918. 148 pp., 8. Stiff paper covers, $1.00.

Es gewährt mir aufrichtige Freude, noch kurz vor Toresschluss diese wertvolle und gediegene Arbeit hier anzeigen zu können. Das Buch ist das Ergebnis zwanzigjähriger Lehrerfahrung in *undergraduate and graduate courses* und wird schon aus diesem Grunde jedem Lehrer und jedem vorgeschrittenen Studenten an College und Universität äusserst ersprießliche Dienste leisten, dem Lehrer aber vor allem mancherlei Routinearbeit ersparen können. Zwei Seiten Einleitung bringen Anweisungen zur Anfertigung von Aufsätzen, wie sie die Schüler Professor Herveys zu liefern haben; man wird mit den hier gestellten Anforderungen im ganzen einverstanden sein müssen, und dabei kann natürlich jeder Lehrer hier und da nach Gutdünken und eigener Erfahrung ändern. Mit den nötigen Modifikationen lassen sich diese Anweisungen selbstverständlich auch für die Behandlung anderer Schriftsteller als der drei Hauptklassiker der Schule und des College verwerten. Für die Ausarbeitung einer Bibliographie und die Aufstellung von Aufsatzthemen bietet der Hauptteil des Buches eine Fülle von Belehrung im grossen wie im kleinen.

Die erste Serie behandelt Lessing. Voraus geht hier wie auch bei Goethe und Schiller eine bibliographische Notiz, die zunächst die Hauptausgaben der Werke mit den im Texte gebräuchlichen Abkürzungen verzeichnet, nebst Bemerkungen über den Wert der einzelnen Ausgaben; sodann eine kurze Angabe, wo eine vollständige Bibliographie über den Dichter zu finden ist; ferner Information über die Quellen zu Leben und Schaffen, darunter jeweils auch die zeitgenössische Kritik; endlich die Hauptwerke zu Biographie und Kritik. Dann folgt das *Program of Topics*, das für Lessing 25, für Goethe 32, für Schiller 30 Nummern umfasst. Dass dabei nicht nur die Literaturgeschichte, sondern auch die politische und besonders die Kulturgeschichte die gebührende Behandlung erfährt, zeigt sich an den ersten drei Nummern zu Lessing, die (1) Das deutsche Volk nach dem Dreissigjährigen Kriege 1648–1740 und der Aufstieg Preussens bis zu Friedrichs des Grossen Thronbesteigung, (2) Friedrich der Grosse, der Mensch und der Staatsmann; Vorherrschaft Preussens, (3) Friedrich der Grosse als Kenner und Beschützer der Literatur; Beziehungen zu Voltaire; „*De la Littérature allemande*" betitelt sind; dann erst folgt unter (4) Lessings Knaben- und Jugendzeit. Zu jedem einzelnen Thema bringt ein Abschnitt in kleinem Druck die Hauptpunkte, die bei der Ausarbeitung zu berücksichtigen sind, sowie in gewöhnlicher Schrift Verweise auf Werke und Schriften, die der Studierende zu Rate ziehen soll. In diesen ausführlichen und genauen Angaben steckt eine Unmasse Arbeit. Jedem der drei Klassiker sind einige leeren Seiten für Anmerkungen und Erweiterungen beigegeben. Die Goethereihe enthält ausserdem eine doppelseitige Tafel zur Entstehung des ersten Teiles des Faust; unter Schiller kommen als dritte Nummer auf fast vollen vier Seiten die übrigen Dramatiker des Sturms und Drangs zu ihrem Recht.

Wer aus dem unübersehbar gewordenen Reichtum an Schriften und Arbeiten über unsere Klassiker eine Auswahl zu treffen hat, wird es nicht leicht allen recht machen. Es muss genügen, wenn die anerkannten Hauptwerke aufgeführt sind und im übrigen die Wahl nicht einseitig geschieht. Verständnisvolle Auswahl des Wichtigen kennzeichnet Herveys Arbeit entschieden, wie ich mich besonders bei dem Kapitel Schiller überzeugt habe. Dass im einzelnen andere manchmal anders wählen würden, tut dem Werte seiner Arbeit keinen Eintrag. So hätte ich z. B. an Stelle der Boxberger-Birlingerschen Ausgabe von Schillers Werken in Kürschners Deutscher Nationalliteratur entschieden die neue, nur nebenbei genannte historisch-kritische Ausgabe von Güntter und Witkowski vorgezogen, die noch reichhaltiger und weit billiger ist; besonders befremdet es mich, dass die Einleitungen in DNL mit denen Bellermanns

und der Säkular-Ausgabe auf gleiche Stufe gestellt scheinen, und das gilt doch sicher nicht für die auch inhaltlich nicht einwandfreien feuilletonistischen Aufsätze Birlingers. Unter den Briefen Schillers wäre wohl auch die von Werner Richter besorgte Auswahl in der Goldenen Klassiker-Bibliothek zu erwähnen. Warum sind von den Briefwechseln mit Goethe, Körner und Lotte nur die Ausgaben der Cottaschen Bibliothek der Weltliteratur verzeichnet und nicht auch Gräfs und Leitzmanns Ausgabe des Briefwechsels mit Goethe sowie die wegen ihrer trefflichen Einleitung wertvolle Ausgabe Houston Stewart Chamberlains? vielleicht der Billigkeit halber? Eine Erwähnung des Briefwechsels mit Wilhelm von Humboldt (hierzu die Ausgabe von Leitzmann) finde ich überhaupt nicht, und erst recht vermisse ich die Angabe der von Friedrich Clemens Ebrard aufgefundenen und herausgegebenen *Neuen Briefe Wilhelm von Humboldts an Schiller 1796–1803* (Berlin 1911) mit Humboldts Abhandlung über den Wallenstein. Unter den allgemeinen Werken über das Drama sähe ich gerne das Buch von Hermann Schlag, *Das Drama. Wesen, Theorie und Technik des Dramas*, Essen o. J. (1909) genannt, das gerade zu Schiller viel Beachtenswertes enthält. Erfreut hat mich die Würdigung von Wolfgang Kirchbachs zwar wenig umfangreicher, aber kaum zu überschätzender temperamentvoller Schrift über Schiller als Realist und Realpolitiker, für die ich schon seit Jahren eintrete. Schade, dass F. Schnass' umfangreiche und tiefschürfende Abhandlung über den Dramatiker Schiller dem Verfasser nicht zugänglich war; sie wird künftig unter den kritischen Werken mit an erster Stelle genannt werden müssen. Unter den Angaben zum Wallenstein, besonders dem geschichtlichen, und der Frage nach seiner Schuld würde ich nachtragen Friedrich Parnemann, *Der Briefwechsel der Generale Gallas, Aldringen und Piccolomini im Januar und Februar 1643* (Berlin 1911), sowie Otto Elsters *Piccoloministudien* (Leipzig 1911), vor allem aber Ricarda Huchs *Wallenstein. Eine Charakterstudie* (Leipzig 1915). Zur geschichtlichen Maria Stuart wären zu nennen Eduard Heyck, *Maria Stuart, Königin von Schottland* (Bielefeld und Leipzig 1905) und Charlotte Lady Blennerhassett, *Maria Stuart* (Kempten und München 1907). Zur geschichtlichen Jungfrau von Orleans desgl. die Studie von Lady Blennerhassett (in Zobeltitz' Sammlung *Frauenleben* (Bielefeld und Leipzig), das in so vielen Punkten schon von Friedrich Hebbels Aufsatz vorausgenommene Buch von Anatole France, und die Schrift von Hans Prutz, *Studien zur Geschichte der Jungfrau von Orleans* (München 1913). Zum Tell die ausführliche *Tell-Bibliographie* von Franz Heinemann, Bern 1907.

Diese Liste von Addenda zu nur wenigen Themen soll jedoch kein Tadel sein. Zweifellos liesse sie sich noch viel weiter vermehren; aber zur Aufnahme von Titeln sind die leeren Seiten da. Hervey hat vieles und darum jedem etwas gebracht; die ganze Arbeit des Suchens und Sichtens für einen einzelnen Gegenstand muss aber jeweils der Sonderuntersuchung überlassen bleiben.

Zweckdienlich sind die drei Anhänge. Der erste enthält eine geschichtliche und literarische Chronologie der in unseren Klassikern behandelten Personen und Ereignisse von Sultan Saladin bis zu Voltaire. Der zweite, besonders wertvolle, bringt auf fünfzehn Seiten eine Synchronistik zu Lessing, Goethe, Schiller und gleichzeitigen Ereignissen auf dem Gebiet der politischen und Geistesgeschichte. Der dritte ist eine Liste aller in der Literaturgeschichte bedeutsamen Personen von 1700–1832 mit ihren Lebensdaten.

Es genügt dem Werke zu besonderem Lobe, dass die vielen Zahlenangaben äusserst genau und zuverlässig sind, wie ich an einer Reihe von Fällen nachgeprüft habe. Die äussere Ausstattung ist gut, der Druck scharf und übersichtlich. Hoffen wir, dass das verdienstvolle Buch in den nächsten Jahren einen stetig wachsenden Kreis von Abnehmern finden möge. Wir sprechen damit zugleich auch die Hoffnung aus, dass das Studium des Deutschen wiederum den ihm geziemenden Platz gewinne.

University of Wisconsin.

Edwin C. Roedder.

PF
3003
M6
v.19

Monatshefte

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY